Stratégies d'Immersion, Subjectivité et Médiation dans l'enseignement des langues " étrangères " dans le secondaire privé aux Etats-Unis

Cristian Baidal Sequeira

▶ **To cite this version:**

Cristian Baidal Sequeira. Stratégies d'Immersion, Subjectivité et Médiation dans l'enseignement des langues " étrangères " dans le secondaire privé aux Etats-Unis. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2017. Français. NNT : 2017MON30072 . tel-01816012

HAL Id: tel-01816012
https://theses.hal.science/tel-01816012

Submitted on 14 Jun 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE
Pour obtenir le grade de
Docteur

UNIVERSITÉ MONTPELLIER III
PAUL-VALÉRY

LLCC- Langues, Littératures, Cultures, Civilisations
(École Doctorale numéro 58)
DIPRALANG- Laboratoire de Linguistique Diachronique, de Sociolinguistique et de Didactique des Langues (EA 739)

SCIENCES DU LANGAGE
DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

Cristián BAIDAL SEQUEIRA

Stratégies d'Immersion, Subjectivité et Médiation dans l'enseignement des langues « étrangères » dans le secondaire privé aux Etats-Unis

Thèse dirigée par Madame Gisèle PIERRA, MCF (HDR)

Soutenue publiquement le 7 décembre 2017

Jury

Joëlle ADEN, Professeure en Sciences du Langage, Université Paris-Est Créteil

Gisèle PIERRA, Maître de Conférences (HDR) émérite en Sciences du Langage, Université Paul-Valéry, Montpellier III

M. Jean-Marie PRIEUR, Professeur en Sciences du Langage, Université Paul-Valéry Montpellier III

Georges-Daniel VÉRONIQUE, Professeur émérite en Sciences du Langage, Université Aix-Marseille

Résumé

Titre : Stratégies d'Immersion, Subjectivité et Médiation dans l'enseignement des langues « étrangères » dans le secondaire privé aux États-Unis.

Les résultats médiocres obtenus en termes de maîtrise de langue étrangère à l'issue de la scolarité obligatoire peuvent certes s'expliquer par des contraintes d'ordre structurel et institutionnel : trop d'effectifs par classe, des programmes parcellés et entrecoupés, peu de coordination entre le primaire, le secondaire et le supérieur, pas assez d'heures consacrées à l'apprentissage et à la pratique des langues, un manque flagrant d'enseignants qualifiés, une formation des enseignants peu adaptée à la réalité du terrain, des contraintes d'ordre matériel limitant l'accès à la recherche et aux expériences d'immersion à l'international.

Or, nous posons que les maigres résultats obtenus s'expliquent surtout et avant tout par le traitement qu'inflige l'institution scolaire à la langue « étrangère » posée et présentée comme discipline ou objet d'étude, où l'apprenant est objet, pas sujet, d'un apprentissage perçu comme circonstanciel et limité dans le temps, non comme une étape clé de sa construction identitaire.

Cela pousse les acteurs –élèves, enseignants et administrateurs– à se réfugier dans une approche quantitative qui réconforte et dont les retombées doivent être facilement mesurables en termes de succès et de validation, ce que permet et autorise le recours systématique à la grammaire.

C'est sur la base l'interaction que l'on bâtit une maîtrise durable et solide d'une langue. C'est la clé de voûte, le pilier, la base de l'échafaudage. Cette langue ne peut continuer d'être présentée comme « étrangère ». Au contraire, son apprentissage doit être conçu comme l'un des multiples versants d'un processus complexe de construction identitaire et intersubjective. La médiation effectuée par l'institution et l'enseignant doivent alors permettre à l'apprenant, au sujet, à ce passant entre les langues, de trouver sa « voix ».

<u>Mots clés</u> : subjectivité, médiation, bilinguisme, langue cible, immersion, didactique des langues, interculturalité, instrumentalisation de la langue, objectivation de l'apprenant, sujet, interlangue, classe inversée, éducation interculturelle bilingue, parole, contact des langues, diglossie.

Abstract

Title: Immersion Stratégies, Subjectivity, and Mediation in « foreign » languages instruction in private education in the United States.

Students rarely develop proficiency in foreign languages during their preK-12 education. This can certainly be explained by a structural and institutional reality: too many students per class; a fragmented curriculum; lack of coordination between the elementary, the secondary, and higher education; not enough instructional time devoted to learning and practicing the language; lack of qualified and talented language instructors whose training is insufficiently adapted to the on-the-ground practical reality; lack of resources that limit access to research and immersion experiences abroad.

Nevertheless, we will state that the institutional discourse and general conception of "foreign" languages explains first and foremost this feeble outcome. Languages are usually presented as a content-based school "subject". We perceive learners as objects regardless of their subjectivity. Authorities, teachers, and the students themselves tend to perceive language instruction as a circumstantial and time-limited requirement, ignoring that we are indeed confronted with a key stage in the learner's identity construction.

Therefore, the educational system tends to favor a quantitative and systematic grammar-based approach that is easily measurable in terms of "success" and "accreditation".

We fundamentally acquire language skills and develop our level of proficiency in languages through interaction. Language instruction cannot continue to be perceived as simply learning a "foreign" language. On the contrary, we must conceive it as one of the many ways in which the subject evolves in its subjectivity and identity construction process. As educators, our mediation should provide the students with the opportunity to build their self and their identity in that second language.

***Key words**: subjectivity, mediation, bilingualism, target language, immersion, didactics of foreign languages, interculturality, language instrumentalization, learner's objectivation, subject, in-between, interlanguage, flipped-classroom, intercultural bilingual education, speaking, languages in contact, diglossia.*

Table des matières

Remerciements **13**

Propos Liminaires **15**

Introduction **18**

Partie I : État des lieux de l'enseignement institutionnel des langues étrangères dans le secondaire privé et public : constats effectués sur la pratique de la DLE dans les terrains d'observation **24**

Introduction **24**

A.) Descriptifs des terrains d'observation **25**

Trois principaux sites 25

Autres sites référencés 31

Enseignement de spécialité en milieu universitaire et auprès d'un public adulte: Programmes d'Espagnol Médical 38

Académie de Montpellier (1998-2004) : l'enseignement des langues étrangères dans le système public en France 42

Lycées français à l'étranger 44

B.) Aspects transversaux de la DLE observés sur le terrain **48**

Introduction : le privé secondaire aux Etats-Unis, un contexte particulier 48

Le dogme de la « grammaire » 50

Un sujet-apprenant tiraillé entre acquisition et apprentissage, entre la théorie et la pratique 64

La difficulté à mettre en place l'expérimentation et des stratégies innovantes 73

L'épineuse question de l'évaluation 75

La place de l'oral dans la salle de cours : la réalité des tranchées 84

Les effectifs par classe : enseignement de masse et apprentissage des langues 88

La question du recrutement et de la formation des enseignants de langue étrangère 94

Synthèse, partie I : État des lieux et aspects transversaux de la DLE **110**

Partie II : À propos de la notion de Bilinguisme, une notion empirique 112

Introduction 112

Cadrage Théorique.....115

À propos de la définition de « Bilinguisme » 115

Le bilinguisme individuel 115

Diglossie 126

Individu, Diglossie et Contact de Langues 128

Bilinguisme et diglossie : vers un cadre commun d'analyse 135

Aperçu historique de l'Éducation Bilingue.....139

Au carrefour de la biculturalité et de l'éducation bilingue 144

Conclusion.....156

***Synthèse, partie II : Bilinguisme, une notion empirique*.....158**

Partie III : Sujet, subjectivité et intersubjectivité, l'apprenant-sujet à l'ère de la globalisation..... 160

Introduction 160

De l'éveil au langage à la genèse des langues… 166

L'acquisition du langage chez l'enfant et son positionnement identitaire.....167

De la naissance aux langues.....170

… à l'apprentissage des langues ? 173

De l'émergence de la parole….....175

… à l'éducation en langues.....185

Études de cas de « heritage speakers » en didactique des langues dans l'enseignement privé secondaire aux États-Unis.....191

Introduction.....191

Première étude de cas, à New York : « Sophie », une étudiante franco-américaine au bilinguisme asymétrique 194

Deuxième étude de cas, à Boston, dans le Massachusetts : étudiants d'origine haïtienne créolophones inscrits en cours de langue vivante française.....197

Troisième étude de cas à Los Angeles, en Californie : « Stéphanie », une étudiante hispanique inscrite en cours de langue vivante espagnole.....200

Conclusion.....202

***Synthèse, partie III : Sujet, subjectivité et intersubjectivité*.....205**

Partie IV : Médiation & Interdisciplinarité 207

Introduction **207**
Aperçu diachronique de l'évolution historique de la didactique des langues : du maître en voie de disparition **209**
Les méthodologies dites traditionnelles 210
Bilingualité et éducation bilingue aux États-Unis 214
La méthode directe 217
La méthode « naturelle » 218
Approche audio-orale et les méthodes audiovisuelles 220
L'approche notionnelle-fonctionnelle ou communicative, l'approche actionnelle 223
Vers la médiation interdisciplinaire en didactique des langues **230**
Conclusion **234**
Synthèse, partie IV : Médiation & Interdisciplinarité **236**

Partie V : Mise en œuvre et réalisation de stratégies de remédiation : une approche heuristique **238**
Introduction **238**
Étude de cas 1 : Séjour d'immersion, accord de coopération bilatéral, échange scolaire et pratique théâtrale en langue espagnole LV2 au Lycée International de Los Angeles, LILA School (2010) **238**
Constat et diagnostic : 238
Problématique : 239
Hypothèse, choix d'action 240
Mise en œuvre 242
Conception et réalisation 242
Évaluation 255
Étude de cas 2 : Mise en place d'un plan de réorganisation du programme de langues et d'une politique linguistique d'utilisation exclusive de la langue cible pendant les cours de langues étrangères à Catholic Memorial School, CM (2013). **260**
Constat et diagnostic : 260
Problématique : 263
Hypothèses, choix d'action : 263
Mise en œuvre : 264
Conception et réalisation : 266
Évaluation : 272

Étude de cas 3 : Plan de formation en langue de spécialité : l'enseignement de l'espagnol médical à Boston University School of Medicine (BUSM) et Harvard University Medical School (HMS). **274**
Constat et diagnostic : 274
Problématique : 276
Hypothèses, choix d'action : 281
Réalisation : 285
Évaluation : 289
Étude de cas 4 : La ville comme lieu d'apprentissage : Projet interdisciplinaire d'art et de recherche Regards Francophones à New York. Une expérience esthétique par le medium de la photographie et initiation à la sociolinguistique dans les niveaux avancés de français à Riverdale Country School, RCS (2016). **294**
Constat et diagnostic : 294
Problématique : 296
Hypothèses, choix d'action : 296
Conception et mise en œuvre : 299
Réalisation : 300
Évaluation : 308
Conclusion **313**

Considérations finales **315**

Bibliographie **322**
Ouvrages et articles consultés **322**
Références institutionnelles **339**

Index **343**

Annexes et Ressources **353**
Projet créatif d'immersion et de médiation théâtrale dans le cadre de l'accord de coopération et l'échange scolaire entre le Lycée International de Los Angeles, LILA School, et le Lycée Franco-Costaricien, LFC 355
Cadres et textes de référence pour l'enseignement des langues dans le secondaire aux États-Unis 392
Enquêtes et entretiens menés dans le cadre du projet de recherche « Bilinguisme et *Je* multiples » (2005) 443

À mes parents, qui m'apprirent le français sans même savoir le parler.

« Nous vivrons toujours avec la nostalgie de l'absolu. »
Carlos BAIDAL (1938-2011)

« L'apprentissage est une expérience radicalement subjective, affective, relationnelle, qui mobilise intégralement le sujet, son désir, son corps, son imaginaire, ses relations aux autres ; son histoire familiale, son passé scolaire et pas seulement et pas uniquement ses capacités cognitives. »

Jean-Marie PRIEUR, *L'Empire des Mots Morts,* 2017

Remerciements

« Vous n'aurez jamais deux fois la même expérience. »

Frank McCOURT

Dans son roman *Teacher Man*, Frank McCourt décrit son expérience de jeune enseignant d'anglais langue seconde (ESL) dans des lycées et universités publiques de la ville de New York, où il s'efforce tant bien que mal de faire découvrir *Hamlet* à ses élèves de ZEP. L'anglais, le théâtre, la littérature, la grammaire ; tout cela relève d'une langue étrangère pour ses élèves. Or, lui aussi est un étranger dans son propre pays.

Né à Brooklyn de parents irlandais d'origine modeste pendant la Grande Dépression, il peine à finir son éducation à Dublin. De retour à Manhattan à 19 ans, il obtient difficilement son certificat d'enseignant du secondaire presque dix ans après. Sa femme décide de le quitter lorsqu'il essaye d'obtenir son doctorat, qu'il abandonne. C'est grâce à son roman *Les Cendres d'Angela* qu'il gagne le prix Pulitzer.

Enseigner est certes le plus beau métier du monde. C'est aussi l'un des plus difficiles.

Je remercie ma directrice de recherche, Mme. Gisèle Pierra, Maître de Conférences émérite des Universités à Paul-Valéry Montpellier III, pour son appui, son expertise, sa confiance, ses conseils et sa patience. Je la remercie d'avoir su si bien me montrer, à travers sa pratique et ses écrits, les chemins qui mènent de l'enseignement à la recherche, et de la recherche à l'enseignement.

Je remercie également les membres du jury, Mme. Joëlle Aden, Professeure à l'Université Paris-Est Créteil et M. Georges-Daniel Véronique, Professeur émérite à l'Université Aix-Marseille. Je tiens tout particulièrement à remercier M. Jean-Marie Prieur, Professeur à l'Université Paul-Valéry Montpellier III, qui guida mes premiers pas de chercheur.

Je dois remercier également mon alma mater, l'Université Paul-Valéry Montpellier III où j'ai poursuivi l'ensemble de mes études universitaires et tout particulièrement, le laboratoire DIPRALANG pour son accueil chaleureux au sein de l'équipe.

Je remercie ma femme, Dr. Jennifer Woo pour son soutien inconditionnel, pour m'avoir inspiré et pour avoir donné des ailes à ce travail.

À mes parents : à mon père qui me donna des livres –beaucoup de livres– et qui m'apprit à les aimer, à ma mère qui m'apprit le sens du sacrifice et de la détermination, à ma sœur : gracias.

Finalement, je remercie mes élèves, qui m'inspirent à continuer d'exercer le métier le plus beau du monde.

Propos Liminaires

Ce fut un lundi, l'un de ces lundis que l'on craint comme le tout premier jour d'école. Fasciné par la nouveauté qui fait peur –mais qui nous rappelle aussi que quelque chose palpite là-dedans– j'entrepris le même trajet que je parcourais jadis, à ceci près : cette fois-là, vingt ans après, fier d'une langue devenue mienne depuis, je m'apprêtais à m'asseoir à la place du prof, celle que l'on convoitait, nous enfants, depuis nos pupitres en bois. J'étais de retour au pays, dans ce cher recoin outre-Atlantique où, au plein cœur des tropiques, j'avais pour la première fois entendu parler de La Fontaine, de Victor Hugo, de Sartre, de Verlaine. J'étais de nouveau là où je rêvais autrefois de Paris et de Méditerranée, de petit crème à la bohème avec Aznavour, d'une clope au Chien qui Fume. Et pendant que je m'offrais le luxe –Ô combien interdit– de m'en cramer une au beau milieu du couloir comme le faisait notre ancien, cher et fou prof de Lettres, quelqu'un vînt à me reconnaître : c'était *Madame*. *Madame* dont je me souvenais si bien de la voix rauque et mélodieuse, *Madame* dont je captais à peine le sens de ses mots mais que je comprenais si bien, surtout lorsqu'elle se fâchait d'une colère si française qu'elle nous donnait des ailes pour nous rendre compte qu'on venait d'une culture soumise. De « bêtises » elle parlait à l'époque. Ensuite, il était question de dessiner des moutons, mais là c'est une autre histoire.

Lors de ces retrouvailles, elle me tendit une vieille cassette audio qu'elle était allée chercher dans une vieille armoire de la bibliothèque (CDI ça s'appelle maintenant) devenue souvenir à force de se bonifier de poussière et d'oubli. Y étaient enregistrées des chansons, me dit-elle, « ça te rafraîchira la mémoire ».

Le soir, outre une féroce nostalgie et un violent sentiment de tendresse, le cœur gros, je compris beaucoup plus qu'il n'en fallait pour me convaincre sur les torts de nos systèmes éducatifs en matière d'enseignement des langues étrangères. Je reconnus la voix de la maîtresse et les chansons que nous chantions avec elle et sa guitare mal accordée bien avant l'âge de raison. A peine étions-nous âgés de cinq ou six ans que déjà nous nous exercions à un français approximatif, et ce sans comprendre grand-chose. Mais cela n'ôtait en rien le plaisir que nous procurait cette langue nouvelle, cette voix différente qui nous traversait et qui résonnait en nous de ses sonorités étranges et pour cela, délicieuses. On jouait avec elle, elle nous emportait dans l'inconnu de ce qui reste à découvrir, c'est à dire tout. D'une écoute attentive, j'ai réussi à me souvenir des mimiques et des gestes qu'illustraient ce qui nous échappait : les bras grand ouverts, les dents de lait en guise de menace, nous faisions peur comme le méchant loup, on se prenait alors tous par la main pour nous rassurer, et on tournait autour de lui, ravis de nous sentir protégés. Et ainsi de suite.

Plus tard vînt le temps de choses sérieuses. De métaphysique on commença à parler, assis sur une table du bistrot d'en face avec la complicité de notre prof de philo. On se mettait alors dans la peau de Cortázar ou de Merleau-Ponty, pendant que Baudelaire commandait une autre tournée...

Le travail de recherche ici présenté est donc très personnel, non seulement parce que je suis moi-même un ancien élève d'un lycée français à l'étranger auquel je dois un bilinguisme franco-espagnol, mais aussi parce qu'il recueille plus de vingt ans de travail d'expérimentation et des observations effectuées sur le terrain en France, au Costa Rica, et aux Etats-Unis.

Ce projet de recherche a commencé officiellement en 2013, mais nous avons cru pertinent et nécessaire d'inclure le travail effectué au préalable sur le bilinguisme et l'éducation interculturelle bilingue. Aussi, on fera référence à des observations ponctuelles effectuées dans des contextes très divers dans le cadre de mon exercice en tant qu'enseignant de langues française et espagnole dans l'élémentaire, le secondaire et le supérieur, public et privé, en France, au Costa Rica, et aux Etats-Unis. Si l'essentiel des expérimentations et des observations s'inscrivent dans le cadre de l'enseignement

secondaire privé aux Etats-Unis, notre projet a pour ambition de donner des pistes de réflexion qui puissent éventuellement être appliquées à un contexte plus vaste, y compris dans le secteur public.

Conjuguer notre expérience personnelle, la recherche et notre parcours professionnel dans ce projet vise aussi à rapprocher deux versants souvent difficiles à concilier : la didactique des chercheurs et celle des praticiens. Après tout, les deux sont non seulement complémentaires mais interdépendantes. En tant que chercheur et en tant que praticien, nous croyons fermement que l'avenir de notre discipline –la didactique des langues/cultures– est étroitement lié à concilier la théorie et la pratique. Il y va de notre système éducatif qui peine à s'adapter à cette époque de changements exponentiels et de mutation profonde.

Introduction

> *« La langue qui fonctionne dans le cadre [institutionnel] est unifiée mais parallèlement au traitement que l'école lui inflige, l'individu disparaît dans la mesure où il devient objet et non sujet*[1] *».*

Commençons par rappeler une évidence : L'apprentissage des langues étrangères fait partie de l'histoire de l'Homme. L'enseignement institutionnalisé des langues étrangères, bien que moins ancien, n'est pas non plus un phénomène récent. L'enseignement pratiqué pendant des siècles en Latin à travers l'Europe et le bassin méditerranéen était de facto, un enseignement en langue étrangère, pas en langue dite native, et cela même en dehors de l'enseignement religieux. Vers la fin du XVIème siècle, lorsque le Latin perdait du terrain comme langue d'enseignement au profit du français, de l'italien ou de l'anglais, Jan Amos Komensky ou Comenius, présenté souvent comme le père de l'éducation moderne, essaya de contrer ce phénomène en publiant son œuvre Didactica Omnia (1657), un cours complet qui avait pour ambition de mieux enseigner et rendre accessible l'apprentissage du Latin. Cette langue, perçue comme une sorte de saint graal, était le moyen d'accès à la connaissance et au savoir, voire au divin. Comenius vit dans son apprentissage en masse le moyen de permettre au plus grand nombre d'accéder aux connaissances et aux savoirs jusque là presque exclusivement réservés à une élite.

Encore jusqu'à la fin du XIXème siècle, les thèses de doctorat, même en sciences naturelles et en médecine, devaient toutes être rédigées en Latin (Rovan, 1998). Aujourd'hui encore, beaucoup d'universités, y compris en Amérique du Nord (par exemple, Harvard University et d'autres universités prestigieuses de l'Ivy League aux

[1] Patrick ANDERSON, *La Didactique des Langues Étrangères à l'épreuve du sujet*, Presses Universitaires Franc-Comtoises, 1999, p.95.

États-Unis) continuent d'imprimer leurs diplômes en langue étrangère, c'est-à-dire en Latin.

L'enseignement d'une langue étrangère semble aussi inhérent à la définition même que l'on se fait de l'éducation dans le sens de la normalisation d'une langue-culture véhiculaire de prestige, au détriment de variétés vernaculaires dominées. C'est le cas, par exemple, de l'imposition des langues coloniales, des politiques linguistiques éducatives visant à limiter la transmission des langues régionales, des lois visant l'uniformisation, l'intégration ou l'assimilation des minorités issues de l'immigration. Aux Etats-Unis, le terme « Language Education » désigne historiquement d'abord l'enseignement de l'anglais aux immigrants avant d'être employé pour se référer à l'enseignement de langues étrangères telles que l'espagnol, le français, le mandarin, l'italien ou d'autres aux locuteurs de langue maternelle anglaise. Les langues étrangères, bien que pas obligatoires, sont aujourd'hui amplement enseignées dans la plupart des systèmes éducatifs américains[2] : 93% des collèges et lycées américains offrent des cours de langue étrangère.

En France, l'introduction des langues étrangères dans l'enseignement secondaire date de 1829 (Ordonnance du 26 mars). Sa généralisation est tentée à l'école primaire depuis 1950, avec un succès mitigé. Aujourd'hui, comme dans la plupart des systèmes éducatifs à travers le monde, les langues étrangères sont intégrées dans la grande majorité des programmes scolaires et sont souvent présentées comme une priorité pour les autorités éducatives. Ainsi, le Ministère de l'Éducation Nationale français affirme haut et fort dans son site web :

> *« Chaque élève doit être capable de communiquer dans au moins deux langues vivantes à la fin de l'enseignement secondaire. Pour atteindre cet objectif, l'enseignement des langues a profondément changé et s'inscrit dans une perspective européenne forte. Les élèves sont sensibilisés à une langue étrangère*

[2] Rappelons qu'aux Etats-Unis l'éducation relève de la responsabilité des états, pas du gouvernement fédéral qui n'est là que pour définir des lignes directrices, collecter des données, formuler des recommandations et soutenir les choix faits par les administrations des états. Il n'y a pas à proprement parler de ministère de l'éducation aux Etats-Unis, mais un Department of Education qui compte environ 4400 employés et $68 milliards de budget en 2016.

dès le CP et la pratique de l'oral est prioritaire à tous les niveaux de l'école au lycée[3] *» (consulté en juin 2016).*

Or, force est de constater que rares sont les élèves qui, à l'issue de leur scolarité obligatoire sont capables de communiquer ne serait-ce que dans l'une des deux langues vivantes « apprises ». Aux Etats-Unis, moins d'un pourcent des adultes américains maîtrisent la langue étrangère étudiée pendant leur scolarisation (The Atlantic, 2015[4]). Vu l'articulation des cursus de LV1 et LV2, le volume horaire, les effectifs par classe et les ressources mises à disposition des enseignants dans la plupart des pays occidentaux, y compris dans les pays dits riches ou développés tels que la France ou les Etats-Unis, on peut se demander si réellement la maîtrise d'une langue vivante est un objectif avéré, ou si l'on se contente d'une simple sensibilisation à la langue/culture par le biais de programmes encore trop axés sur la grammaire, la conjugaison et la mémorisation de vocabulaire.

Nos systèmes éducatifs ont-ils vraiment l'ambition de former des étudiants « bilingues » ? Si oui, qu'est-ce qui explique cet échec ? Sinon, pourquoi investit-on autant de ressources (humaines et matérielles) dans des parcours d'apprentissage des langues étrangères d'au moins deux à trois ans dans le secondaire ? Est-ce pour s'acheter une bonne conscience au nom des valeurs liées à l'altérité, au respect de l'autre, à l'intégration, voire à l'assimilation, à la construction européenne, au *vivre ensemble* ?

Ces interrogations sont à la base du présent projet de recherche qui s'articule autour d'une problématique non théorique mais fondamentalement axée sur la réalité du terrain : quelle est la place donnée au sujet dans la pratique de la didactique des langues étrangères (désormais DLE) dans le secondaire ? Comment améliorer les résultats

---

[3] Les Langues Vivantes Étrangères et Régionales (http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales.html&xtmc=langues&xtnp=1&xtcr=1), mis à jour en juin 2016. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. France.

[4] Amelia Friedman, *America's Lacking Language Skills*, The Atlantic, 10 mai 2015 : https://www.theatlantic.com/education/archive/2015/05/filling-americas-language-education-potholes/392876/

obtenus en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères dans le secondaire ?

Les résultats médiocres obtenus en termes de maîtrise de langue étrangère à l'issue de la scolarité obligatoire peuvent certes s'expliquer par des contraintes d'ordre structurel et institutionnel : trop d'effectifs par classes (même dans le privé aux Etats-Unis on a observé des classes de plus de 30 élèves), des programmes parcellés et entrecoupés (de longues périodes de vacances remettent les compteurs à zéro, peu de continuité et de coordination entre le primaire, le secondaire et le supérieur), pas assez d'heures consacrées à l'apprentissage et à la pratique des langues (souvent cantonnées à quelques heures par semaine), un manque flagrant d'enseignants qualifiés (d'où le nombre d'effectifs par classe), une formation des enseignants peu adaptée à la réalité du terrain (les enseignants les plus expérimentés exercent le plus souvent dans les milieux les plus performants, laissant la place aux enseignants les moins expérimentés là où les besoins sont les plus urgents) et des contraintes d'ordre matériel (limitant l'accès aux outils technologiques et à la recherche, aux voyages d'échange ou à des expériences d'immersion à l'international, à des experts ou consultants qualifiés, à des manuels de qualité).

Or, nous posons comme première hypothèse que les maigres résultats obtenus s'expliquent surtout et avant tout par le traitement qu'inflige l'institution scolaire à la langue « étrangère » posée et présentée comme discipline ou objet d'étude, où l'apprenant est objet, pas sujet, d'un apprentissage perçu comme circonstanciel et limité dans le temps, non comme une étape clé de sa construction identitaire.

Cela pousse les acteurs –élèves, enseignants et administrateurs- à se réfugier dans une approche quantitative qui réconforte et dont les retombées doivent être facilement mesurables en termes de succès et de validation des acquis, ce que permet et autorise le recours à la grammaire. Ce dogme aggrave l'objectivisation de l'apprenant et de la langue/culture et contribue aux maigres résultats obtenus en matière de didactique des langues étrangères dans nos systèmes éducatifs.

Deuxièmement, nous posons que c'est sur la base de l'oral et de la parole que l'on bâtit une maîtrise durable et solide d'une langue. C'est la clé de voûte, le pilier, la base de

l'échafaudage. Cette langue ne peut en aucun cas continuer d'être présentée comme « étrangère ». Au contraire, son apprentissage doit être conçu comme l'un des multiples versants d'un processus complexe de construction identitaire de longue haleine centré sur l'interaction intersubjective où l'institution et l'enseignant ont pour rôle et responsabilité d'accompagner et de guider l'apprenant, ce « passant » dans la langue (Prieur, 1996), pour qu'il trouve sa « voix » (Pierra, 2003).

Le choix de nos terrains d'observation ne s'est pas fait au hasard. Le secondaire privé aux Etats-Unis nous a semblé être un terrain fertile d'observation et d'expérimentation en raison de la flexibilité offerte en matière d'innovation. Il s'agit aussi d'un microcosme où sont reflétées les mêmes problématiques observables dans et en dehors de la salle de classe dans d'autres contextes, y compris le public en France. Ce contexte offre également l'opportunité de mettre en œuvre des dispositifs et des approches qui, une fois testés, pourraient être déployés dans des environnements institutionnels plus vastes. En effet, même si notre travail se focalise sur la didactique des langues étrangères dans le secondaire, on ne peut pas omettre de prendre en considération ce qui se fait avant (dans l'élémentaire ou le primaire, voire dans le domaine familial) et ce qui vient après (l'enseignement supérieur, le monde professionnel). Nous avons donc décidé d'inclure d'autres contextes d'observation complémentaires où nous avons eu l'opportunité d'exercer : des écoles et collèges publics de l'académie de Montpellier en France, le réseaux des Alliances Françaises à l'étranger, l'enseignement supérieur aux Etats-Unis. Ces différents contextes sont décrits au début de notre première partie. Nous avons longuement hésité à placer cette description des contextes d'observation en annexe, mais nous avons cru pertinent de donner d'abord au lecteur une idée précise des terrains où ces observations ont été menées car les caractéristiques institutionnelles déterminent grandement la qualité des programmes et les résultats obtenus en DLE. Par exemple, la qualité des programmes de langue vivante et étrangère à RCS s'explique surtout par des moyens matériels et humains considérables qui permettent d'avoir des effectifs réduits dans les classes et des enseignants de langue hautement qualifiés et expérimentés. À CM, l'histoire et le passé de cet établissement sont étroitement liés au système des représentations et au sentiment linguistique des apprenants, surtout ceux issus des minorités. Au LILA, la distribution des classes et l'organigramme du lycée affectent

directement l'expérience interculturelle et intersubjective des élèves inscrits dans cet établissement franco-américain. Le lecteur pourrait aussi décider d'ignorer cet état des lieux (partie I, A) et aller directement aux transversalités de la DLE observées dans l'ensemble des terrains (partie I, B).

C'est sur ce diagnostic des aspects transversaux observés sur le terrain que reposent nos deux hypothèses énoncées ci-dessus car, en effet, notre démarche s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action (Richer, 2011:47) :

> *« Entre recherche fondamentale et recherche appliquée, la recherche-action a développé une démarche originale basée sur l'interaction entre action et apports théoriques et ce, afin de résoudre les dysfonctionnements sociaux (…). La recherche-action, outre de permettre de résoudre des dysfonctionnements, développe en celui qui la pratique une réflexivité qui est une composante du professionnalisme, une réflexivité indispensable notamment en didactique des langues. »*

Les choix d'actions et la mise en œuvre de notre travail reposent sur trois versants principaux : la définition du concept de bilinguisme comme notion empirique (partie II), la subjectivation (partie III) et la médiation (partie IV). Ces trois parties successives débouchent sur des projets didactiques et pédagogiques en DLE conçus sur la base des stratégies d'immersion et de l'interdisciplinarité. Ces projets sont présentés dans la partie V (mise en œuvre et réalisation de stratégies de remédiation). L'ensemble de ces projets a été testé sur le terrain et est ici présenté et évalué sous la forme d'études de cas.

Finalement, bien que ce ne soit pas le point central de notre travail de recherche, nous attirons l'attention du lecteur sur les documents présentés en annexes (cadres et textes de référence pour l'enseignement des langues étrangères aux États-Unis). Ils mettent en évidence l'imposition parallèle et globale d'un discours institutionnel et normatif centré sur l'approche par compétences, actionnelle et communicationnelle tant par le Conseil de l'Europe (par le biais du CECRL) que par les autorités éducatives fédérales et privées américaines (le cas d'ACTFL).

Partie I : État des lieux de l'enseignement institutionnel des langues étrangères dans le secondaire privé et public : constats effectués sur la pratique de la DLE dans les terrains d'observation

Introduction

Les observations de terrain mentionnées dans cette étude ont été effectuées dans une grande variété d'institutions scolaires privées et publiques en France, au Costa Rica et aux États-Unis. Nous nous sommes focalisés sur des collèges et lycées privés de la côte est (Boston et New York) et de la côte ouest (Los Angeles, en Californie) des Etats-Unis car ils étaient à la fois des terrains d'observation et d'expérimentation, mais on fera référence aussi à d'autres établissements scolaires du second degré en France (Académie de Montpellier, dans l'Hérault) et à l'étranger, le Lycée Franco-Costaricien, à San José, au Costa Rica.

Ces observations sur le terrain ont débuté formellement en septembre 2013 dans le cadre du projet de recherche à la base de cette thèse de doctorat en Sciences du Langage. Aussi, des observations et enquêtes de terrain ayant été effectuées dans le passé sont aussi incluses, y compris celles menées dans le cadre des projets de recherche « Bilinguisme et Éducation interculturelle bilingue » (2005), « Bilinguisme et je multiples » (2004), « Langues et Intégration » (1999), parmi d'autres. L'ensemble de ces observations ont été effectuées par l'enquêteur alors qu'il exerçait en tant qu'enseignant de langue française et/ou espagnole dans des écoles, collèges et lycées privés (Lycée International de Los Angeles LILA School, Catholic Memorial School, Riverdale Country School) et publics (auprès du Rectorat de l'Académie de Montpellier) en France, au Costa Rica et aux Etats-Unis, en tant qu'enseignant d'espagnol médical dans une organisation non

gouvernementale au Costa Rica (IHCAI Foundation, International Health Central American Institute), et dans les facultés et écoles de médecine Boston University School of Medicine et Harvard Medical School. Nous ferons également référence au travail effectué en tant qu'enseignant de Français Langue Étrangère (FLE) dans le réseau des Alliances Françaises à San José, au Costa Rica, et à Boston, aux Etats-Unis, en tant que professeur de français et de LV2 espagnole au Lycée Franco-Costaricien, et en tant que consultant-ingénieur et formateur auprès d'entreprises du secteur privé en Amérique Centrale. Ce travail condense donc plus de seize ans de travail d'observation et d'expérimentation dans le domaine de la didactique et de l'enseignement des langues étrangères.

Voici la liste des établissements avec des descriptifs détaillés et les dates respectives des observations qui y ont été effectuées:

A.) Descriptifs des terrains d'observation

Trois principaux sites

Riverdale Country School, New York, Etats-Unis (Août 2015 – Juin 2017) : un programme de langues étrangères hautement performant.

Riverdale Country School (RCS) est un établissement scolaire privé mixte situé dans le Bronx, à New York. Fondé en 1907, il figure parmi les établissements scolaires PreK-12[5] les plus réputés de la côte est des Etats-Unis. Deux campus (l'un pour les classes de maternelle et du primaire, l'autre pour le collège et le lycée) regroupent les élèves inscrits dans des classes allant de la maternelle (pre-K) à la terminale (12th grade). Environ 1125 étudiants y sont scolarisés chaque année (375 dans le primaire, 250 en collège et 300 en lycée). Plus de 31% des étudiants sont issus de minorités (africains américains, hispaniques, asiatiques et autres). La diversité s'exprime aussi par le biais d'une communauté LGBTQ très active. Le taux d'encadrement est de 9 élèves par enseignant.

La dotation de RCS est estimée à $69 millions de dollars et un capital net d'environ $105 millions de dollars en 2015. 20% des étudiants perçoivent une bourse ou des aides financières. En 2014-2015, 8,1 millions de dollars ont été alloués en aides financières.

[5] De la maternelle (PreK) à la Terminale (12th grade).

Les frais de scolarité s´élèvent à plus de $47 000 dollars par an (environ €42 400), faisant de Riverdale Country School l'un des établissements scolaires les plus chers aux Etats-Unis. On y offre 5 programmes de langues vivantes en français, latin, japonais, mandarin et espagnol.

Récemment, Riverdale Country School a voulu se démarquer en décidant de ne plus proposer des cours d'Advanced Placement (AP), un programme créé par The Collège Board, un organisme privé à but non lucratif du secteur éducatif aux Etats-Unis qui propose des examens de niveau universitaire à des lycéens leur permettant éventuellement de valider des crédits de formation universitaire pendant leurs études secondaires. Ce choix inhabituel n'a eu à ce jour aucun effet négatif sur les taux d'admission des élèves à des universités prestigieuses comme celles faisant partie de l'Ivy League, et a en effet été suivi par d'autres établissements scolaires.

Pour obtenir leur certificat d'études secondaires (high-school diploma[6]), les élèves doivent avoir validé 3 crédits dans une langue ou deux crédits dans deux langues différentes, soit au minimum 3 années de Langue Vivante. La grande majorité des étudiants sont encouragés par leurs conseillers d'orientation chargés de les accompagner dans la préparation de leur candidature à l'université à poursuivre leur apprentissage en langue étrangère dans les niveaux dits avancés (4ème et 5ème année, cours facultatifs et d'enrichissement), et nombreux sont celles et ceux qui finissent leurs études secondaires en ayant complété deux parcours en langue étrangère. Le programme d'espagnol compte le plus grand nombre d'inscrits. Cette langue est la seule à être enseignée à partir de l'école élémentaire ; les autres programmes de langues sont proposés à partir du collège. À partir de la 2ème année, certains étudiants ayant obtenu des résultats nettement au-dessus de la moyenne se voient proposer d'intégrer les sections dites d'honneurs.

Le département de Langues de RCS compte plus d'une vingtaine d'enseignants ; c'est la plus grande équipe pédagogique de l'établissement. Les effectifs par classe excèdent

[6] À noter qu'il n'existe pas d'équivalent du Baccalauréat aux Etats-Unis. Le certificat d'études ou « High-school diplôma » couronne la fin des études secondaires. Les élèves prennent aussi des examens standardisés comme le SAT (Scholastic Aptitude Test, administré par The College Board et Educational Testing Service, des organismes privés à but non lucratif) ou le ACT (American College Testing, administré par l'entreprise privé du même nom). Les examens d'AP sont réputés être les tests standardisés de plus haut niveau.

rarement la quinzaine d'étudiants (la plupart des sections de langues comptent une douzaine d'étudiants ou moins par classe). Les moyens humains et matériels mis à disposition de l'équipe pédagogique sont pratiquement illimités. Cela, combiné aux effectifs réduits et un niveau de qualification et de formation des enseignants largement au dessus de la moyenne, fait que les programmes de langue étrangère de cet établissement soient extrêmement performants. Le niveau de maîtrise en langue étrangère des élèves à la fin de leur scolarité se situe très au dessus du niveau observé dans les autres établissements où nous avons effectué nos observations, soient-ils publics ou privés.

Catholic Memorial School, Boston, Massachusetts, Etats-Unis (2010-2015) : cas prototypique d'instrumentalisation disciplinaire des cours de langue étrangère

Catholic Memorial School (CM) est un collège et lycée privé catholique pour garçons situé dans la banlieue de Boston (à West Roxbury), dans le Massachusetts. Cet établissement scolaire a été fondé en 1957 par l'ordre des Christian Brothers. Y sont inscrits chaque année environ 850 élèves, de la 5ème (7th grade) à la Terminale (12th grade). 6 langues vivantes y sont proposées : Latin (obligatoire pour tous les étudiants inscrits en classe de 5ème), français (programme en cours de fermeture), espagnol, et mandarin. Aussi, l'irlandais (gaélique) et l'italien y sont proposés comme cours facultatifs[7]. Tous les étudiants doivent avoir complété au moins trois années d'étude en langue vivante (en latin, espagnol, français ou mandarin) pour obtenir leur diplôme d'études secondaires (high-school diploma). Environ 20% des étudiants poursuivent leur apprentissage d'une langue vivante au-delà des trois années obligatoires. Ils sont alors inscrits dans des cours de niveau avancé, y compris ceux de l'Advanced Placement[8]. Les frais de scolarité à cet établissement s'élèvent à environ $17 900 dollars par an (plus de €16 600), ce qui le place dans la tranche inférieure compte tenu du coût en comparaison à d'autres établissements scolaires privés du Massachusetts. Des bourses sont attribuées au

[7] Ces cours sont appelés « electives » en anglais.

[8] Comme nous l'avons indiqué, les cours d'Advanced Placement, ou AP, sont des cours de niveau universitaire proposés à des étudiants de lycée et sanctionnés d'un examen noté sur une échelle de 5 (1 étant le score minimum, 5 étant le score maximum). Ces examens peuvent permettre aux étudiants de valider des crédits universitaires à l'avance. Catholic Memorial School propose ces cours en langue française (AP French Language & Culture) et espagnole (AP Spanish Language & Culture). Il existe aussi l'option Littérature, mais elle n'est pas proposée dans cet établissement.

cas par cas après examen de dossiers en fonction des revenus des parents, de la situation socio-économique familiale, et/ou des résultats scolaires. Historiquement, à sa création, Catholic Memorial School était un établissement où la communauté irlandaise était largement prédominante. Il est d'ailleurs l'un des rares établissements scolaires du secondaire aux Etats-Unis à proposer un programme de langue et culture irlandaise (gaelic). Le corps étudiant s'est ensuite diversifié d'abord avec une forte population d'origine italienne, puis avec des minorités africaine américaine et plus récemment, haïtienne et hispanique. Le département de langues compte 6 enseignants qui assurent l'ensemble des cours. Le taux d'encadrement est de plus de 14 élèves par enseignant, mais certaines sections, y compris de langues, comptent jusqu'à une trentaine d'étudiants par classe, ce qui le rapproche des contextes dits prototypiques de l'enseignement public.

Lycée International de Los Angeles, Californie, Etats-Unis (2008-2010) : établissement biculturel français et international bilingue français/anglais.

Le Lycée International de Los Angeles LILA School a été fondé en 1978 à l'initiative d'un groupe de parents français, francophones et/ou francophiles. Il est intéressant de noter qu'à l'époque il existait déjà un autre établissement français à Los Angeles, le Lycée Français de Los Angeles, fondé en 1964. Il n'est pas clair pourquoi les familles fondatrices du LILA ont cherché à créer une option éducative additionnelle. Toujours est-il que la rivalité entre les deux établissements persiste encore de nos jours. Le Lycée Français de Los Angeles se définit comme un établissement bilingue français et américain préparant ses élèves aux épreuves du Baccalauréat Français et aux épreuves traditionnelles du système éducatif américain, alors que le Lycée International de Los Angeles LILA School se définit, comme son nom l'indique, comme un établissement à caractère international bilingue préparant au Baccalauréat Français et au Baccalauréat International.

Le LILA School est homologué par le Ministère français de l'Éducation Nationale, fait partie du réseau de l'AEFE (Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger) et a un partenariat avec la Mission Laïque Française. Y sont scolarisés aujourd'hui environ mille élèves de la maternelle à la Terminale répartis en 5 campus distribués dans et autour de l'agglomération de Los Angeles (Burbank, Los Feliz, Orange County, Pasadena et West Valley). Le campus principal de Burbank regroupe le collège et le lycée, les autres

campus sont réservés à des classes de maternelle et à l'école primaire. Tout au long de leur scolarité, les étudiants poursuivent des études dans un parcours bilingue français/anglais qui culmine avec l'obtention du Baccalauréat Français (Bac) ou du Baccalauréat International (IB)[9].

Le personnel de l'établissement pourrait être catégorisé comme suit :

- Personnel administratif et de direction : pour la plupart, il s'agit de citoyens américains, français, binationaux ou d'autres nationalités, résidents permanents ou citoyens américains, embauchés sur place en contrat local.
- Enseignants américains anglophones : Ils sont pour la plupart embauchés sur place en contrat local comme dans n'importe quelle autre école privée américaine. En lycée, ce sont les professeurs de la filière IB. Lorsque des postes sont à pourvoir, les descriptifs indiquent une préférence pour des candidats ayant une certaine maîtrise de la langue française. Cependant, la majorité des enseignants de la filière IB ou de la filière anglophone ne maîtrise pas ou très peu le français, ce qui résulte dans une scission de l'équipe pédagogique particulièrement évidente lors des réunions ou des communications[10], et dans la vie quotidienne et sociale du personnel (interactions dans la salle des professeurs, groupes de travail, groupes d'amis, etc.).
- Enseignants francophones : La plupart viennent de France ou sont de nationalité française. En lycée, ce sont les professeurs pour la filière du Baccalauréat. Certains sont des expatriés français (certifiés, voire agrégés) issus de l'Éducation Nationale en détachement et rémunérés par l'organisme d'accueil, d'autres sont recrutés en contrat local. Des représentants de la direction du lycée recrutent annuellement des enseignants en France métropolitaine. En cas d'embauche, ces nouveaux enseignants se voient offrir un visa de type J-1 sponsorisé par l'établissement et délivré par le biais d'une fondation de coopération internationale appelée Cordell Hull Foundation. Ce visa leur donne le droit de vivre et de travailler aux Etats-Unis pendant une durée qui va de un à trois ans. Au delà de cette période, certains enseignants peuvent se voir

[9] Le choix de la filière se fait en fin de collège. Certains cours peuvent être communs aux étudiants IB ou Bac mais en général ces deux filières sont assez séparées à partir de la 2nde.

[10] Certains enseignants ne parlant pas le français se plaignent lorsque des réunions ou des communications sont adressées uniquement en français, le contraire est moins vrai pour les francophones qui sont pour la plupart bilingues ou du moins comprennent suffisamment l'anglais.

offrir un visa de type H-1B sponsorisé par l'établissement, mais c'est rare. Encore plus rares sont les cas d'enseignants qui finissent par obtenir une carte verte (Green Card). Cela produit une forte instabilité due à un faible taux de maintien et des renouvellements trop fréquents du personnel enseignant. À noter aussi que dans la plupart des cas les nouvelles recrues sont des jeunes enseignants en début de carrière. Les membres du corps pédagogique avec la plus grande ancienneté ont généralement la double nationalité franco-américaine ou bien sont des résidents permanents aux Etats-Unis (détenteurs d'une green card).

Au Lycée International de Los Angeles, les programmes des cours de langue vivante du collège et du lycée sont organisés et articulés suivant les prérogatives du Ministère français de l'Éducation Nationale (MEN) ou de l'Organisation du Baccalauréat International (IBO, International Baccalaureate Organization), selon la filière. La double organisation de l'ensemble du parcours scolaire est de nature bilingue[11] français/anglais:

[11] Cf. Maquette en annexe : « Academic Guide », Lycée International de Los Angeles LILA School (actualisée en 2016). Ce descriptif, tout comme l'ensemble du site internet de l'établissement est publié uniquement en anglais. Au 13/07/16, il n'y a pas de version en français.

Figure 1: Parcours Scolaire au Lycée International de Los Angeles, Californie, États-Unis

Autres sites référencés

Alliance Française de San José, AFSJ : promotion de la Francophonie en Amérique Centrale

L'Alliance Française de San José (AFSJ), comme toute autre Alliance Française à travers le monde, est une association de droit local à but non lucratif vouée à la promotion de la langue et de la culture française et francophone. Elle fonctionne sur le même modèle institutionnel des autres Alliances Françaises, et sous l'autorité de l'Alliance Française de Paris dans le cadre de la convention signée avec la DGCID (Direction Générale de la

Coopération Internationale et du Développement au Ministère des Affaires Étrangères). L'AFSJ a été fondée en 1949 et compte aujourd'hui quatre pôles : le siège et bâtiment principal se trouve dans le centre-ville de San José, les autres deux pôles sont situés en périphérie, deux à l'ouest de la ville (La Sabana et Escazú), l'autre au nord, dans la province d'Heredia. L'AFSJ est aussi connue comme Alianza Franco-Costarricense et a été reconnue comme institution d'intérêt public par le gouvernement costaricien en 1984. Avec le Lycée Franco-Costaricien, l'Alliance Française de San José est l'un des principaux acteurs de la promotion de la langue française et de la culture francophone au Costa Rica. Dans ce pays, membre observateur de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) depuis 2014, la langue française est, avec l'anglais, l'une des deux langues vivantes obligatoires dans l'enseignement public secondaire[12]. À ce titre, l'AFSJ joue un rôle très actif dans le pays et collabore avec les autorités publiques du Ministère de l'Éducation Nationale du Costa Rica, les autorités françaises représentées par l'Ambassade de France au Costa Rica, le Ministère des Affaires Étrangères et d'autres institutions comme L'Institut Français d'Amérique Centrale (IFAC) et le Centre Culturel et de Coopération pour l'Amérique Centrale (CCCAC) dans l'enseignement du français, la diffusion culturelle et la formation d'enseignants de français au Costa Rica. L'AFSJ joue aussi un rôle clé dans la région d'Amérique Centrale. Les deux activités principales du centre sont d'ordre culturel (activités culturelles, vernissages, expositions, ateliers, diffusion d'art et de littérature francophone et locale, etc.) et pédagogique (enseignement du français langue étrangère, formation de professeurs de français, séminaires, ateliers et conférences, etc.). Le directeur de l'AFSJ est, en règle générale, un fonctionnaire français expatrié nommé conjointement par le Ministère des Affaires Étrangères et l'Alliance Française de Paris. Le salaire du directeur dépend du Ministère des Affaires Étrangères. Pour certains postes clés, comme celui de coordinateur pédagogique, l'AF peut avoir recours ponctuellement au volontariat international (des missions d'une durée s'échelonnant entre 12 et 24 mois rémunérées par le MAE). Un poste de stagiaire réservé à des ressortissants français est en général à pourvoir chaque année. Le reste du personnel enseignant et administratif est recruté sur place et directement rémunéré par l'association

[12] À noter qu'il y existe aussi l'enseignement de ces deux langues dans certaines écoles primaires publiques.

en contrat de droit local. La nature des contrats et le niveau de rémunération[13] rendent difficile le recrutement d'enseignants hautement qualifiés, surtout dans le domaine du Français Langue Étrangère (FLE). Malgré cela, l'AFSJ réussit a constituer une équipe pédagogique relativement stable[14] composée notamment d'une moitié d'enseignants de nationalité française ou de langue maternelle française (formés ou non au FLE) résidant au Costa Rica ou venus exprès pour y travailler, et une autre moitié d'enseignants de nationalité costaricienne et de langue seconde française qui ont exercé, exercent ou pourraient exercer en tant qu'enseignants de français dans le second degré ou l'enseignement supérieur local. L'AFSJ est aussi un centre d'examen national et régional pour les épreuves du DELF (Diplôme D'Études en Langue Française), DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française) et TCF (Test de Connaissance du Français).

L'AFSJ offre des cours pour enfants, adolescents et adultes, et des cours de spécialité (ateliers de conversation, français des affaires, français du tourisme, formation continue des enseignants de français, préparation des assistants de langue espagnole, etc.). Les cours adolescents préparent aux épreuves du DELF Junior. Les cours adultes sont articulés à partir du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) en 12 niveaux :

[13] Les contrats de droit local offrent une rémunération au-dessus du salaire moyen au Costa Rica, cependant le coût de la vie dans ce pays et les frais de transport pour se rendre au Costa Rica dissuadent bon nombre de candidats potentiellement intéressés. De plus, l'AFSJ, comme d'autres Alliances Françaises ne sponsorise pas les visas de travail (il est de la responsabilité de chaque employé de régulariser sa situation migratoire). Pour les enseignants de nationalité autre que costaricienne qui ne sont pas résidents permanents dans le pays cela peut s'avérer compliqué. Il n'est donc pas rare que des enseignants qui arrivent de France pour travailler au Costa Rica sans visa de travail renouvellent leur permis de séjour en tant que touriste en quittant le territoire tous les 90 jours.

[14] Le taux de renouvellement des enseignants est toujours élevé dans des établissements de ce type. En comparaison à d'autres Alliances Françaises, l'équipe de l'AFSJ est relativement stable. Cf. Rapport : Culture et Langue Française en Amérique Centrale Évaluation rétrospective de la coopération menée par la France, entre 1996 et 2001, dans les domaines culturel, linguistique et éducatif avec le Costa Rica, le Guatemala, le Honduras, le Nicaragua, le Panamá et Salvador, A.-M. Autissier et J.-M. Djian, Ministère des Affaires Étrangères, juillet 2002.

Figure 2: Les niveaux de formation des cours adultes à l'AFSJ, du A1 au B2.

Niveles según el CECR	Nivel en la Alianza	Libro	Certificación Institucional
Nivel A1 Descubrir	Nivel 1	Latitudes 1	DELF A1
	Nivel 2		
	Nivel 3		
Nivel A2 Interactuar	Nivel 4	Latitudes 2	DELF A2
	Nivel 5		
	Nivel 6		
Nivel B1 Consolidar	Nivel 7	Latitudes 3	DELF B1
	Nivel 8		
	Nivel 9		
Nivel B2	Nivel 10	Edito	DELF B2
	Nivel 11		
	Nivel 12		

Chaque niveau de 52 heures est proposé en format régulier (3 mois par niveau, soit 4 heures par semaine, 2 heures 2 fois par semaine), compact (3 mois par niveau, soit 4 heures par jour une fois par semaine), semi intensif (1 mois et demi par niveau, soit 9 heures par semaine, 3 heures 3 fois par semaine), intensif (1 mois par niveau, soit 13 heures par semaine, 3h15min 4 fois par semaine), en cours individuel, etc. En plus du DELF, l'AFSJ propose aussi les examens du DALF et du TCF, entre autres certifications.

Tous les cours sont payants et permettent de financer le fonctionnement du centre qui ne compte que très peu de subventions publiques (locales ou internationales) ou privées. Y sont inscrits chaque année une moyenne de 1200 étudiants. L'AFSJ organise également une centaine d'événements culturels par an et dispose d'une importante bibliothèque riche de plus de 13 000 documents. Le public de l'AFSJ est essentiellement constitué de jeunes collégiens et lycéens, d'étudiants universitaires, de professionnels et de cadres supérieurs. Les catégories socioprofessionnelles les plus représentées dans le corps étudiant sont de niveau socio-économique assez haut. Il y a aussi une forte représentation de travailleurs et employés du secteur tertiaire et des services, notamment du secteur tourisme (par exemple, des guides touristiques), de l'hôtellerie-restauration, chefs d'entreprise et travailleurs d'entreprises multinationales qui opèrent au Costa Rica dans le

secteur de la technologie[15] et des services (centres d'appels, support technique et service clientèle international, import-export, etc.). On observe aussi chez les étudiants le reflet d'une francophilie de longue histoire dans ce pays qui entretient, malgré sa petite taille, de rapports de coopération culturelle assez importants avec la République Française.

French Cultural Center, Alliance Française de Boston (FCC) : centre culturel ou de formation ?

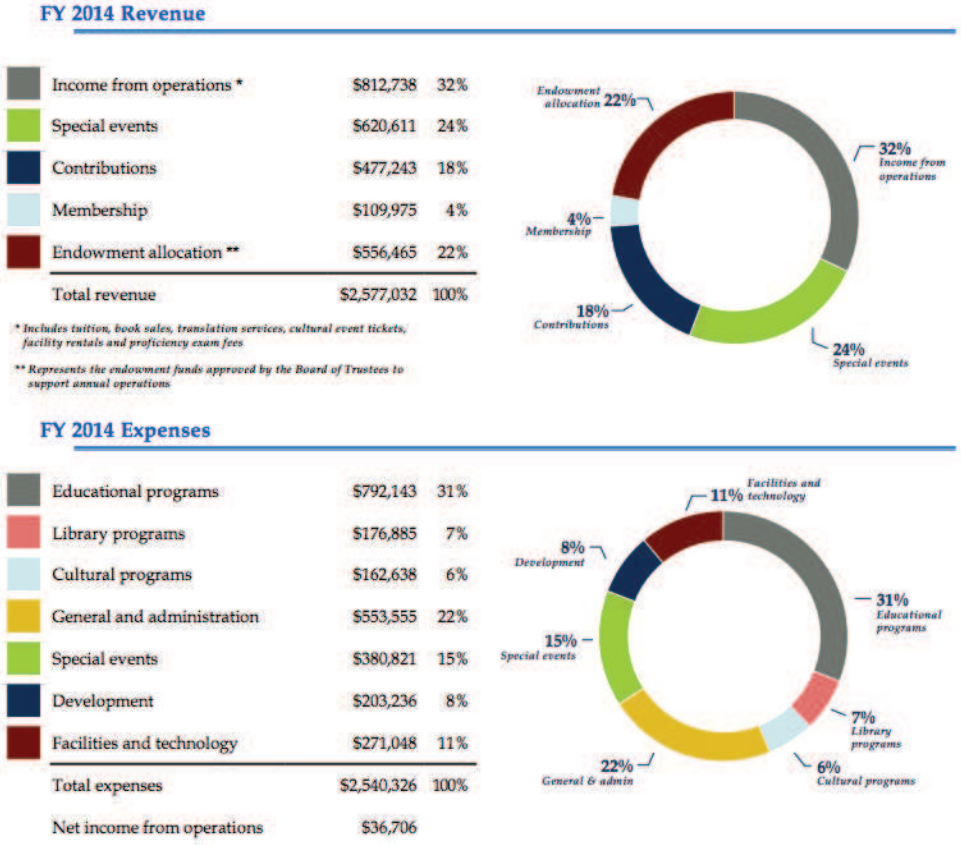
Fondé en 1941, le French Cultural Center Alliance Française de Boston (FCC) est un centre culturel voué à la promotion de la langue et culture française et francophone dans la région de la Nouvelle-Angleterre. Basé dans le centre-ville de Boston, dans le Massachusetts, le FCC est un organisme à but non lucratif de type 501c3[16] financé exclusivement par des fonds privés et sans aucune contribution versée par les gouvernements français ou américain. Elle fonctionne sur un modèle institutionnel similaire aux autres Alliances Françaises autour du monde mais le FCC garde une totale autonomie dans sa gestion. Il n'y a pas de directeur expatrié de la fonction publique envoyé et payé par le Ministère des Affaires Étrangères. Le FCC de Boston est géré par un Conseil d'Administration qui nomme un président directeur exécutif[17]. Tout comme le French Institute Alliance Française de New York (FIAF), le FCC de Boston a recours au mécénat pour financer ses opérations mais dépend encore des frais d'inscription et de scolarité pour fonctionner. D'après le rapport annuel 2014, la dotation du centre au 31 décembre 2014 était de $13 221 800 (soit presque €12 millions) et le revenu annuel de $2 577 032 (soit presque deux millions et demi d'euros), généré à 32% par les recettes des opérations (frais d'inscription et de scolarité, ventes de livres, services de traduction, vente de billets pour les événements culturels, location d'installations et paiements des frais d'examens). 32% des dépenses est consacré à l'enseignement :

[15] Dans le marché de l'emploi au Costa Rica, la maîtrise de l'anglais est une compétence quasi-indispensable. La maîtrise du français offre donc un atout supplémentaire non négligeable surtout dans le cadre de la multiplication des échanges commerciaux avec le Canada (dont les touristes affluent depuis de nombreuses années) et la mise en place d'accords de coopération comme la Zone de Libre Échange des Amériques dont le Costa Rica ferait partie.

[16] Aux Etats-Unis, association ou organisme à but non lucratif exempté de certains impôts fédéraux sur le revenu ou certaines taxes locales. Les universités américaines ainsi que certaines fondations privées sont régies par cet alinéa du code fédéral des impôts américains, ou IRS (Internal Revenu Code).

[17] Depuis 2008, il s'agit de Catheline Van Den Branden.

Figure 3: French Cultural Center of Boston, Année fiscale 2014: Revenus et dépenses



En 2014, plus de 1700 étudiants y étaient inscrits dans des cours de langue et plus de 3500 visiteurs ont participé aux activités culturelles[18] telles que vernissages, concerts, expositions, projections de films, dégustations de vins, etc. Créée en 1945, la bibliothèque du FCC est la plus grande bibliothèque francophone de la Nouvelle-Angleterre et la deuxième plus grande aux Etats-Unis avec plus de 28000 documents.

Le FCC de Boston est un centre de formation et d'examen agréé pour les épreuves du DELF, du DALF et du TEF (Test d'Évaluation du Français). L'ensemble du personnel enseignant et administratif est recruté sur place en contrat local. L'équipe pédagogique est très hétérogène et nous avons noté un taux de renouvellement élevé et accéléré, bien supérieur à ce que nous avons observé dans d'autres établissements de ce type. Les formalités administratives, les visas et le permis de séjour requis pour vivre et travailler aux Etats-Unis compliquent énormément le recrutement d'enseignants venus de

[18] Voir le rapport annuel 2014 « 2014 French Cultural Center Annual Report », publié en 2015 : http://frenchculturalcenter.org/wp-content/uploads/2015/12/FCC-AnnualReport-WEB.pdf

l'étranger. Comme d'autres Alliances Françaises, le FCC ne sponsorise pas de visas, mais à différence d'autres Alliances Françaises, elle ne recrute que des enseignants qui se trouvent déjà sur place. Nous n'y avons rencontré aucun enseignant qui ait déménagé exprès pour y enseigner. Il est d'ailleurs clairement stipulé dans leur site internet (intégralement en anglais, sauf la section de recrutement) et rappelé pendant le processus d'embauche que « tout candidat doit être en possession d'un permis de travail américain[19] ». La presque totalité des enseignants retenus sont aussi de langue maternelle française. Les candidats qui remplissent ces deux critères et qui, en plus, sont qualifiés dans le domaine du FLE et/ou ont de l'expérience dans l'enseignement sont très rares, ce qui explique l'hétérogénéité de l'équipe pédagogique. Parmi la vingtaine d'enseignants de l'équipe pédagogique, on y trouve des ingénieurs, des médecins, des artistes, des peintres, des enseignants du primaire et de collège, des historiens, des musiciens, des hommes et femmes d'affaires, d'anciens instituteurs et institutrices, des médecins et des professeurs de biologie, des mères et pères de famille, des intermittents du spectacle, des documentalistes, des professeurs de FLE, des journalistes, des voyageurs, des chefs, etc. Cette hétérogénéité est une richesse qui permet au FCC de proposer des cours de spécialité et des approches très variés mais pose aussi un défi majeur en termes d'harmonisation de l'approche pédagogique et des méthodes déployées en didactique des langues. La coordination pédagogique fait un travail remarquable dans l'encadrement mais cela pèse lourd dans la flexibilité et la liberté dont ont besoin les formateurs pour répondre aux besoins d'un public lui aussi très hétérogène. En 2014, 112 candidats se sont présentés comme candidats aux épreuves du DELF et du TEF, mais le taux de réussite ou les résultats ne sont pas publiés dans le rapport de ladite année[20].

[19] http://frenchculturalcenter.org/career/teacher/

[20] La seule mention à ce propos dans le rapport 2014 du FCC indique que « les candidats ayant réussi (aux épreuves du DELF et du TCF, N.Ed.) ont obtenu des certificats officiels délivrés par le Ministère de l'Éducation Nationale que beaucoup de pays francophones demandent pour la naturalisation et les candidatures à des postes et aux universités (sic). » Le texte original en anglais lit : « Successful candidates were awarded formal certificates by the French Ministry of Education, which many Francophone countries require for naturalization and job and university applications ».

Enseignement de spécialité en milieu universitaire et auprès d'un public adulte: Programmes d'Espagnol Médical

International Health Central Americain Institute, IHCAI Foundation : immersion au cœur de l'Amérique Centrale

La Fondation IHCAI, fondée en 1997, est une organisation à but non lucratif basée à San José, au Costa Rica, qui développe de la recherche en médecine fondée sur l'expérience clinique[21] et des programmes éducatifs dans le secteur de la santé en Amérique Centrale et dans les Caraïbes. C'est le siège ibéro américain d'un réseau global de coopération en santé, le Centre Cochrane. Une partie importante du travail développé par la fondation IHCAI c'est la formation continue d'étudiants de médecine, de médecins et d'autres professionnels du secteur santé dans des spécialités variées. L'un des programmes développés s'intitule « Medical Spanish and Tropical Médecine », ou Espagnol Médical et Médecine Tropicale, conçu pour des étudiants de médecine pour la plupart états-uniens qui vont effectuer des rotations cliniques au Costa Rica. Ces étudiants sont logés chez des familles costariciennes monolingues espagnoles à faible revenu et poursuivent une formation intensive d'immersion dans la langue et culture locale pendant une période pouvant aller d'un à trois mois. Pendant leur séjour, les étudiants assistent à des cours d'espagnol médical et à des ateliers et séminaires de formation en médecine tropicale. Le programme est généralement articulé en deux blocs, du lundi au vendredi, pendant 4 semaines :

- Le matin, de 9h à midi : Cours de langue / espagnol médical.
- L'après-midi : de 13h à 16h : Séminaires, conférences et ateliers en médecine tropicale (en espagnol ou en anglais).

Ces deux blocs peuvent être inversés. Les effectifs varient mais tournent autour de 15 à 30 élèves pas groupe.

[21] La traduction au français du concept « Evidence-Based Medicine », ou EBM pose problème. Ce terme a été inventé en 1980 au Canada, à l'Université McMaster, pour désigner une pratique innovante développée par des cliniciens. Elle peut se définir comme « l'utilisation consciencieuse, explicite et judicieuse des meilleurs données disponibles pour la prise de décisions concernant les soins à prodiguer à chaque patient. Il s'agit d'une pratique d'intégration de chaque expertise clinique aux meilleures données cliniques externes issues de recherches systématiques. » (Sacket DL & al., « Evidence Based Medicine : What it is and what isn't. » BMJ, vol. 312, n.7023, janvier 1996).

À leur arrivée au Costa Rica ou dans leur université d'origine, les étudiants prennent un test de placement en langue espagnole qui les situe dans l'un des trois niveaux suivants : débutant, intermédiaire ou avancé. Les étudiants suivent alors leur formation en immersion avec leur cohorte. Pour la plupart, il s'agit d'étudiants de médecine en dernière année de formation qui décident de faire une rotation à l'étranger pour apprendre ou perfectionner leur maîtrise de l'espagnol et avoir l'opportunité de découvrir le système de santé costaricien, reconnu comme l'un des meilleurs en Amérique Centrale. Ce genre de rotation fait souvent partie des exigences des programmes de formation des universités et écoles de médecine américaines. En plus des Etats-Unis, les étudiants inscrits à IHCAI Foundation proviennent aussi d'autres pays comme l'Angleterre, le Canada, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, etc. Également, les étudiants inscrits dans ce programme ne sont pas tous des étudiants de médecine. Il y a un faible pourcentage de professionnels du secteur santé ayant déjà complété leur formation obligatoire et qui exercent dans leur pays d'origine, des chercheurs, des infirmiers, etc. L'interaction avec les familles d'accueil (généralement le matin et le soir des jours en semaine) est un aspect essentiel de la formation. En plus, les familles d'accueil sont rémunérées, ce qui contribue à l'économie familiale[22]. Les étudiants qui le souhaitent disposent du temps libre le week-end pour découvrir le pays, faire du tourisme, interagir avec la population locale, passer plus de temps avec leur famille d'accueil, etc.

Boston University School of Medicine, BUSM : une formation confrontée à la réalité de l'univers médical

La faculté de médecine de l'Université de Boston (désormais BUSM) propose une formation facultative en espagnol médical aux étudiants de dernière année. Les étudiants intéressés sont interviewés et évalués afin de déterminer leur niveau de compétence en langue espagnole. Deux groupes sont alors constitués :

[22] Les familles d'accueil costariciennes sont généralement des familles monoparentales à faible revenu constituées d'une mère seule ou célibataire et de un ou plusieurs enfants. Ces familles bénéficient énormément du revenu généré par l'accueil des étudiants étrangers, certaines même en dépendent pour subvenir à leurs besoins. Un impact positif est aussi à souligner auprès des enfants de ces familles qui voient souvent dans leurs « grand frères ou sœurs américain(e)s » une source d'inspiration, une opportunité pour être exposés à une langue/culture nouvelle et un modèle d'adulte responsable souvent absent dans ce genre de contexte familial.

- Débutant : Étudiants n'ayant pas de formation préalable en langue espagnole ou des étudiants ayant eu une première expérience dans l'apprentissage de l'espagnol mais dont le niveau est insuffisant pour intégrer le niveau suivant,
- Intermédiaire-Avancé : Étudiants ayant un niveau de maîtrise suffisant équivalent au moins à un niveau B1 dans l'échelle du CECRL, étudiants souhaitant perfectionner leur maîtrise de la langue, des locuteurs allophones n'ayant jamais eu un apprentissage formel de la langue.

Cette formation est en général proposée deux fois à l'année : au printemps après la fin des cours réguliers pour les débutants, et entre septembre et mars pour le niveau intermédiaire-avancé. Le planning des séances est variable en fonction de la disponibilité et des horaires des étudiants. Les cours sont généralement proposés le soir sous forme d'une douzaine de séances de deux heures chacune. Les étudiants peuvent s'inscrire autant de fois qu'ils le souhaitent et si les progrès sont suffisants, les élèves ayant validé la formation de niveau débutant peuvent s'inscrire en niveau intermédiaire. Les étudiants sont aussi invités à considérer un séjour à l'étranger comme complément pour cette formation. Des programmes à l'international sont proposés auprès d'institutions comme IHCAI Foundation et d'autres au Costa Rica, au Guatemala, en Équateur et au Nicaragua. Ces programmes à l'étranger sont aussi accessibles aux étudiants en transition de la 1ère à la 2ème année à BUSM.

Avant 2011, le programme d'espagnol médical était enseigné par un professeur de littérature hispanique du département de langues romanes (Romance Languages) de l'Université de Boston. Entre 2011 et 2014, un nouvel instructeur est intervenu et les effectifs d'inscrits dans le programme d'espagnol médical se sont multipliés par trois. Après le départ de cet instructeur[23] vers Harvard Medical School, le programme in situ a été interrompu pour une période indéterminée. Il n'est pas clair à ce jour s'il sera de nouveau proposé. L'offre de programmes à l'étranger semble avoir été maintenue.

[23] Cristián Baidal

Harvard Medical School, HMS : un programme intensif connecté à la réalité du terrain et ouvert à l'international

L'école de médecine de l'université de Harvard propose chaque année deux types de programmes d'espagnol médical facultatifs :

- Programme longitudinal : Étalé tout au long de l'année, ce programme est destiné à des étudiants de nivaux intermédiaire ou avancé souhaitant perfectionner leur maîtrise de l'espagnol. Ce programme est coordonné par Harvard Medical Language Initiative, une association d'étudiants. D'autres programmes similaires sont proposés en portugais, mandarin et créole haïtien.
- Programme intensif : Proposé au mois d'octobre[24], ce programme intensif de quatre semaines est destiné à des étudiants inscrits en dernière année de l'école de médecine de niveaux variés, principalement intermédiaire ou avancé (mais ouvert aussi à certains étudiants de niveau débutant sous certaines conditions). Ce programme est coordonné par le bureau des Scholars in Medicine Office. C'est dans ce programme que nos observations ont été effectuées.

Le programme d'espagnol médical à HMS est né notamment grâce aux efforts du Dr. Manuel Guillermo Herrera Acena dans les années 70. Dr. Herrera est aussi le fondateur de la Clínica Hispana de l'Hôpital Brigham and Women's de Boston, une clinique bilingue vouée à l'attention de patients latinos de langue espagnole qui ne maîtrisent pas ou peu l'anglais. Le programme intensif d'espagnol médical sous sa forme actuelle dure quatre semaines et peut être complété par un séjour linguistique en Amérique Centrale chez l'un des partenaires, parmi lesquels figure IHCAI Foundation. Ce programme est destiné aux futurs professionnels du secteur santé, la plupart des étudiants de médicine de dernière année. Y sont inscrits aussi des résidents ou des médecins en exercice qui souhaitent apprendre ou perfectionner leur maîtrise de l'espagnol. Ce programme intensif est articulé de la façon suivante :

- Le matin, de 9h à midi : Cours de langue de spécialité en Espagnol médical, apprentissage formel de la langue, vocabulaire et syntaxe, grammaire et conjugaison. Préparation et entraînement à l'entretien et l'examen médical en espagnol, comment

[24] Entre 2014 et 2016 ce programme était proposé au mois de juillet.

gérer l'échange en présence d'un interprète, comment dresser l'histoire médicale, la biographie et les antécédents du patient, comment formuler des recommandations et donner des instructions, expliquer des procédures, etc.

- L'après-midi, de 13h à 14h : Conférences, présentations de cas cliniques, rencontres avec des invités, discussion de scénarios, analyse de problématiques spécifiques aux patients hispanophones, etc. Patient(s) simulé(s).
- De 14h à 17h : Ateliers de conversation et suivi individualisé.
- Le soir, après 17h : Observations et pratique professionnelle à la Clínica Hispana de l'hôpital Brigham and Wowen's.

À la fin du programme intensif d'espagnol médical, chaque étudiant reçoit une évaluation individualisée détaillant leur niveau de maîtrise et de compétence en langue espagnole. Cette attestation peut inclure une mention indiquant que l'étudiant est prêt pour conduire des entretiens avec des patients hispanophones en autonomie sans l'assistance d'un interprète[25]. Tous sont fortement encouragés à poursuivre leur parcours d'apprentissage à l'étranger auprès de l'un des partenaires en Amérique Centrale ou en Amérique du Sud.

Académie de Montpellier (1998-2004) : l'enseignement des langues étrangères dans le système public en France

On fera référence à des écoles, collèges et lycées de l'Académie de Montpellier où nous avons effectué des observations de terrain, d'abord entre 1998 et 2001 dans le cadre du plan de M. Claude Allègre (à l'époque Ministre de l'Éducation Nationale) de généralisation progressive de l'enseignement des langues vivantes[26], puis entre 2001 et 2004 dans les établissements scolaires suivants :

[25] Cette attestation n'est pas un certificat officiel et ladite mention n'a qu'une valeur de recommandation. Aux Etats-Unis, dans la plupart des hôpitaux, les médecins en présence d'un locuteur qui ne parle pas l'anglais disposent d'un interprète certifié (présent dans l'enceinte de l'hôpital ou accessible via le téléphone).

[26] Le plan Allègre pour l'enseignement précoce des langues vivantes, très critiqué, fait l'objet d'un rapport sanglant du Sénat rédigé par Jacques LEGENDRE au nom de la Commission des Affaires Culturelles en date du 12 novembre 2003 et intitulé « L'enseignement des langues étrangères en France ». Le paragraphe concernant le plan Allègre, section I.I. A. 1. a.) (1), est sous-titré « Le plan Allègre : Le Grand Bricolage ». Cf. https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.html

Collège Victor Hugo, Sète, France (2003-2004)

Fondé en 1960, ce collège public scolarise environ 500 élèves de la 6ème à la 3ème et compte aujourd'hui une section d'inclusion scolaire (ULIS) d'environ une dizaine d'élèves. Le taux de réussite au brevet en 2015 est de 69% d'étudiants admis, dont 62% de mentions. L'anglais y est offert en LV1, l'allemand et l'espagnol sont proposés en LV2. Le grec ancien et le latin sont proposés en tant qu'options facultatives.

Lycée Henri IV, Béziers, France (2002-2003)

Le collège et lycée Henri IV est un établissement public comprenant un collège, un lycée et une classe préparatoire « Lettres et Sciences Sociales » (de la 6ème au Bac +2). Il a été fondé en 1594 par le roi Henri IV. Après le Lycée Joffre à Montpellier, le lycée Henri IV est l'établissement scolaire le plus ancien de l'Académie de Montpellier. Il est classé 10ème sur 29 au niveau départemental et 865ème au niveau national[27]. Au lycée, à partir de la classe de seconde, l'allemand, l'anglais et l'espagnol y sont proposés en LV1 et en LV2. L'occitan, l'italien et le russe sont proposés en tant qu'enseignements d'exploration. Parmi les options facultatives figurent le grec ancien, l'italien, le latin et le russe. La langue des signes française et une langue régionale (occitan) sont proposées en LV3. Le lycée Henri IV offre une section européenne (anglais, espagnol). Il n'y a pas d'ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire). L'allemand, l'anglais et l'espagnol sont proposés en classe préparatoire littéraire et artistique.

Lycée Jean-François Champollion, Lattes, France (2001-2002)

Le Lycée Jean-François Champollion est un lycée professionnel et polyvalent public fondé ouvert en 1992 pour les filières techniques et un an après pour les filières générales. Y sont inscrits plus de 1500 élèves, provenant essentiellement des cantons et communes avoisinantes (Lattes, Mauguio, Villeneuve-lès-Maguelone). Situé en périphérie de l'agglomération de Montpellier, il offre trois voies de formation: générale, technologique et professionnelle. Les langues offertes en LV1 sont l'anglais, l'allemand et l'espagnol. En LV2, les étudiants peuvent choisir parmi les options suivantes :

[27] D'après le Palmarès des Lycées de L'Express 2016. Ce classement est établi par comparaison aux autres établissements du même type au niveau départemental et au niveau national. Les indicateurs utilisés sont le taux de réussite au baccalauréat par séries, le taux d'accès de la classe de 2nde et de 1ère au baccalauréat et le pourcentage de bacheliers parmi les sortants de chaque niveau.

allemand, anglais, espagnol, italien et langues à distance. En LV3, les options sont italien et langues à distance. L'anglais et l'espagnol peuvent être choisies en langue renforcée. Le latin et le grec figurent parmi les options dans le volet « langues et cultures de l'antiquité ». La langue de signes française peut être choisie en LV3 en classe de 1ère série L. Le Lycée J.-F. Champollion n'offre pas d'unité ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire).

Il est important de noter que les langues régionales (occitan, catalan, etc.) sont absentes de la liste d'options en langues vivantes au Lycée J.-F. Champollion, pourtant situé au cœur de la région Occitanie[28].

À noter aussi qu'aucun des établissements scolaires de l'Académie de Montpellier où nous avons mené nos observations n'offre l'arabe comme langue vivante.

Lycées français à l'étranger

Lycée Franco-Costaricien : de l'âge d'or des lycées français à l'étranger à une nouvelle ère de la Francophonie orpheline.

Le Lycée Franco-Costaricien, ou Liceo Franco-Costarricense (LFC) est un lycée français et costaricien résultant d'un accord bilatéral de coopération signé en la France et le Costa Rica en 1967. L'ancien président de la République Française, Charles de Gaulle, et l'ancien président costaricien, Jose Joaquín Trejos, sont les signataires de cet accord. L'accord initial stipule en bref que le gouvernement français apporte son expertise sur le plan pédagogique, du matériel didactique et la moitié des enseignants de l'établissement en charge d'enseigner le programme du Ministère de l'Éducation français. De son côté, le Costa Rica s'engage à fournir le personnel chargé d'enseigner le programme du Ministerio de Educación du Costa Rica, des ressources financières et matérielles (le terrain et l'infrastructure notamment) et l'équipement en général, y compris les services administratifs. Cela résulte en un lycée public français et costaricien, biculturel et bilingue français-espagnol où les élèves suivent le programme français (comme dans n'importe quel autre établissement scolaire français public en France métropolitaine) et le programme costaricien (comme dans n'importe quel autre

[28] Depuis la réforme territoriale entrée en vigueur au 1er janvier 2016, les régions Languedoc-Roussillon et Midi-Pyrénées ont fusionné.

établissement scolaire public au Costa Rica). À l'issue de leur scolarité obligatoire, les élèves passent les épreuves du diplôme du Bachillerato (le baccalauréat costaricien, en sciences ou lettres) en 1ère, la dernière année obligatoire du secondaire au Costa Rica. Ceux qui le souhaitent peuvent poursuivre leur formation en faisant une année supplémentaire –l'année de Terminale- pour se préparer aux épreuves du Baccalauréat français (en Lettres, Sciences ou Sciences Économiques et Sociales). Cette institution publique binationale fait partie du réseau de l'AEFE (Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger).

Aujourd'hui, le LFC a évolué et s'apparente plus à un lycée privé. Comme à ses débuts, il continue d'être géré par un conseil d'administration, l'Asociación Franco-Costarricence de Enseñanza (AFCE) qui est en charge de la totalité du financement de l'institution. Le Ministère de l'Éducation Nationale du Costa Rica et l'AEFE fournissent encore le personnel enseignant. L'AEFE nomme le Proviseur du Lycée et paye toujours un pourcentage du salaire du personnel affecté par le gouvernement français. Or, la participation financière de l'AEFE s'est réduite de 50% à 33%[29], confirmant le retrait progressif du gouvernement français dans sa participation aux affaires de l'établissement depuis la fin des années 80. À l'origine, tous les enseignants français étaient nommés et payés par la France ; il s'agissait de fonctionnaires professeurs certifiés ou agrégés expatriés du Ministère de l'Éducation Nationale. Le retrait de la France a d'abord été visible lorsque la France a commencé à envoyer non des professeurs ou instituteurs de carrière, mais des ressortissants français qui décidaient, par exemple, de faire leur service militaire au Costa Rica. Ce personnel n'était pas toujours constitué d'enseignants formés ou expérimentés. À présent, rares sont les enseignants envoyés en mission par la France[30]. Le proviseur continue à être nommé et payé par l'AEFE. Les autres enseignants sont payés par l'Asociación Franco-Costarricense de Enseñanza. Certains enseignants conservent leur statut de résident mais pour la plupart, il s'agit de personnel en contrat local. Même certains enseignants français arrivés en tant qu'expatriés ont changé de

[29] Cette mesure a failli résulter dans la fermeture du LFC en 2009, évitée in extremis par une augmentation de 25% des frais de scolarité et d'inscription payés par les parents d'élèves : http://semanariouniversidad.ucr.cr/universitarias/acuerdo-ratifica-continuidad-de-liceo-franco-costarricense/

[30] Comme pour les Alliances Françaises, souvent les appels à candidature visent à recruter des français à l'étranger en leur proposant un poste en contrat local. Les postes de résident sont de plus en plus rares.

statut lorsqu'ils ont décidé de rester définitivement dans le pays. Le gouvernement costaricien, par le biais du Ministerio de Educación Pública (MEP) continue de fournir les enseignants pour le programme costaricien et contribue à hauteur de plus de 300 millions de colones (environ €500 000) qui servent à financer une partie des salaires du personnel administratif et l'entretien du campus et de l'infrastructure. Pour compenser le déficit financier laissé par le retrait de la France, les parents d'élèves doivent maintenant s'acquitter de frais de scolarité qui ont progressivement augmenté depuis les années 80 pour atteindre aujourd'hui un niveau comparable au tarif pratiqué par d'autres établissements scolaires privés. Ce coût est élevé et empêche aujourd'hui la plupart des familles de classe moyenne ou à faible revenu de scolariser leurs enfants au LFC[31].

Le LFC scolarise environ 900 élèves de la maternelle (à partir de la Toute Petite Section, moins de 3 ans) à la Terminale. Environ 80% des élèves sont de nationalité costaricienne, 15% sont de nationalité française, 5% des ressortissants de pays tiers. Les résultats au Bachillerato (passé en 1ère, c'est le baccalauréat costaricien obligatoire pour accéder à l'enseignement supérieur local), au Baccalauréat français et au Brevet sont généralement excellents (un taux soutenu de ou proche de 100% d'admis, avec de nombreuses mentions).

Les élèves du LFC suivent donc un parcours bilingue français/espagnol. Les langues vivantes sont articulées dans le cadre des deux systèmes éducatifs respectifs, avec quelques spécificités : dans le système costaricien, le français et l'anglais sont les deux langues obligatoires, mais vu la nature de l'établissement, seul l'enseignement de l'anglais est assuré par des enseignants costariciens payés par le MEP ou directement par le LFC. Du côté du système français, l'enseignement en langues vivantes est assuré par un enseignant français qui suit les prérogatives du MEN en accord avec les textes officiels (Bulletin Officiel). L'anglais est l'option la plus prisée des étudiants, mais il n'est pas rare que des candidats choisissent l'espagnol comme LV1 ou LV2 pour les épreuves du baccalauréat. D'autres langues comme le latin, le mandarin ou l'allemand ne

[31] Pourtant, en tant qu'établissement scolaire public de droit international, la législation costaricienne interdit au LFC d'imposer des frais de scolarité aux familles, c'est pourquoi ces paiements sont versés à l'Associación Franco-Costarricense de Enseñanza (AFCE), légalement définie comme un organisme à but non lucratif (l'équivalent d'une association loi de 1901 en France). À noter que des bourses peuvent être accordées sous certaines conditions.

sont pas offertes. D'ailleurs, pour rester compétitif dans le marché local, le LFC a dû renforcer l'apprentissage de l'anglais et ce dès le primaire, ce que dénoncent plusieurs enseignants -surtout français- qui estiment que cela affecte négativement le niveau de maîtrise du français à long terme vu que moins d'heures seraient consacrées à l'apprentissage de la langue française.

B.) Aspects transversaux de la DLE observés sur le terrain

Introduction : le privé secondaire aux Etats-Unis, un contexte particulier

Tout d'abord, il est important de noter que dans le système éducatif aux Etats-Unis (privé comme public), les établissements scolaires ne sont pas tous tenus de suivre un même programme ou une progression spécifique. Dans le public, les programmes sont déterminés par des « school boards » au niveau local en raison de la décentralisation fédérale qui donne aux états la liberté de définir les contenus enseignés de la maternelle à l'année de Terminale (PreK-12th). Dans le privé, chaque établissement est libre de définir ses propres programmes et orientations, le Department of Education se limitant uniquement à poser quelques repères fondamentaux et des critères de base et à veiller au respect des conditions administratives de fonctionnement. Cela n'empêche qu'il y ait des effets au niveau national des politiques éducatives définies par les « school board » des états, comme ce fut le cas en 2013 avec la polémique autour d'un manuel de biologie imprimé au Texas par Pearson Education (un géant de l'édition de manuels scolaires de référence) mais vendu au niveau national qui fit l'objet d'un véto par le « school board » du Texas car l'évolution était posée comme un fait plutôt que comme une théorie scientifique (idem pour le changement climatique)[32]. Cette controverse met également en évidence le pouvoir que détiennent les principaux éditeurs de manuels scolaires (dont ceux qui contrôlent l'essentiel du marché américain ne dépassant pas une demi-douzaine, tous privés) qui servent de référence dans de nombreux établissements scolaires privés ou publics, y compris dans l'enseignement supérieur.

Bien que de nombreux états aient adopté depuis 2010-2012 le Common Core State Standard Initiative, un socle commun qui a pour ambition d'harmoniser les contenus enseignés et les minimums requis au niveau national, cette mise en œuvre génère encore de fortes controverses et des résistances, et ne concerne que l'anglais (c'est-à-dire les lettres) et les mathématiques, pas les langues étrangères. Le Common Core a été impulsé par l'administration du président Barack Obama et il est depuis fortement attaqué par l'administration de Donald Trump, qui se propose de redonner aux états une entière

[32] http://www.nytimes.com/2013/11/23/education/texas-education-board-flags-biology-textbook-over-evolution-concerns.html

autonomie et flexibilité en matière d'éducation en impulsant notamment les charters schools (des établissement scolaires financés avec des fonds publics mais entièrement autonomes).

Dans l'ensemble de nos trois principaux contextes d'observation, en tant qu'établissements privés, il y a donc une liberté presque totale pour définir les programmes de langues étrangères. Certes, Catholic Memorial (désormais CM) et Riverdale Country School (désormais RCS), en tant qu'établissements membres du réseau NAIS (North American Independent Schools), se doivent de suivre certaines prérogatives et font l'objet de visites d'inspection et de certifications régulières, mais leur liberté pour définir leur propre curriculum n'en est pas affectée. Le Lycée International de Los Angeles (désormais LILA), par contre, suit les programmes définis par l'IBO (Organisation du Baccalauréat International) et l'AEFE (Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger), mais en ce qui concerne l'enseignement de langues étrangères, il conserve une très grande flexibilité malgré l'obligation de suivre les ordonnances du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) publiées sur le Bulletin Officiel et les exigences propres aux épreuves du Baccalauréat International et du Baccalauréat Français.

Si dans le public, la procédure et les critères d'embauche sont très stricts et rappellent le niveau d'exigence du Ministère de l'Éducation Nationale de France (l'obtention d'une certification est obligatoire et requiert la validation d'examens et d'une formation similaire à celle du CAPES), dans le privé, par contre, la direction peut recruter des enseignants sur la base de critères qui lui sont propres (excepté bien sûr a minima un casier judiciaire vierge pour des crimes graves). Le niveau de qualification et d'expérience varie donc selon les établissements. De manière officieuse, par exemple, un candidat à un poste d'enseignant à RCS sans un mastère et avec peu d'années expérience aura peu de chances d'être recruté, mais à CM une licence peut suffire, y compris pour des enseignants qui débutent dans la profession.

Cette autonomie dont sont particulièrement fiers les établissements scolaires privés américains donne aux enseignants de langue étrangère une grande liberté pédagogique.

Néanmoins, dans la réalité du quotidien des salles de cours de langue étrangères, le dogme de la grammaire résiste encore et toujours.

Le dogme de la « grammaire »

Nous prenons ici le terme « grammaire » au sens large car, en effet, la définition varie selon les théories linguistiques. Ainsi, d'après Le Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage (Larousse, 2012 : 226) la grammaire peut signifier la description complète de la langue, c'est-à-dire des « principes d'organisation de la langue », comprenant la phonologie, la syntaxe, la lexicologie et la sémantique. La grammaire peut aussi s'opposer à la phonologie et se confondre avec la morphosyntaxe lorsqu'elle est conçue comme une description des formes et des règles de combinaison des morphèmes grammaticaux et lexicaux. En excluant les morphèmes lexicaux et la phonologie, la grammaire se confond alors avec la syntaxe. Au delà des simples descriptifs, en linguistique générative, la grammaire se définit comme « un modèle de compétence idéale qui établit une certaine relation entre le son (représentation phonétique) et le sens (représentation sémantique) » (ibid.). Finalement, on peut distinguer la grammaire normative et pédagogique qui apparaît surtout au XIXème siècle « avec la nécessité d'enseigner la langue française écrite, son orthographe, et la langue française parlée, selon les normes de la tradition centralisatrice de la France ; l'objectif est alors une volonté unificatrice sur le plan linguistique » (ibid.). La grammaire joue un rôle important dans une dynamique sociolinguistique de normalisation, et dans le contexte scolaire, cette fonction est particulièrement évidente, surtout dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères.

Dans la pratique quotidienne de l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire (que nous distinguerons par la suite d'une didactique des langues, ou DLE), le terme « grammaire » englobe généralement la conjugaison et la syntaxe, et a tendance à être combinée avec l'apprentissage de vocabulaire, ce que l'on pourrait appeler une approche structurale d'apprentissage formel de la langue entendue comme un système de combinaisons, c'est-à-dire, un code, au sens stricte du terme. La maîtrise de ce code est souvent perçue comme la condition sine qua non de la « maîtrise » d'une langue (les guillemets insistent sur la valeur symbolique de la notion de maîtrise comme idéal

« d'appropriation » d'une langue, processus qui n'est jamais abouti mais toujours continu, et dont la définition pose un problème fondamental dans la DLE, surtout celle pratiquée en milieu scolaire).

Ces considérations quant à la définition du terme « grammaire » s'appliquent surtout aux langues les plus couramment enseignées en tant que langues vivantes dans le secondaire, mais il est important de noter que certaines langues ne possèdent pas de conjugaison (le verbe ne subissant aucune variation morphologique, le cas du vietnamien). Bien que le mandarin soit enseigné dans deux des trois principaux contextes d'observation et d'expérimentation, nous nous bornerons ici aux langues majoritaires dites supercentrales (d'après le modèle gravitationnel avancé par L.-J. Calvet, 1999, et repris ici dans la partie Cadrage Théorique 2, l'apprenant-sujet à l'ère de la globalisation), c'est-à-dire essentiellement l'espagnol et le français dans le contexte états-unien (l'on pourrait ajouter l'anglais dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères en France en tenant en considération qu'il s'agit de la langue hypercentrale au niveau global).

Certains efforts surtout motivés par des associations d'enseignants et des organisations privées à but non lucratif visent à harmoniser les pratiques didactiques en langue étrangère dans le privé depuis quelques années, donnant une impulsion à des modèles dits innovateurs comme celui de l'ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages, ou Conseil Américain pour l'Enseignement des Langues Étrangères). La grille de progression de l'ACTFL a de nombreuses similarités avec le CECRL, comme le notent de nombreuses études (entre autres, celle de Martínez-Baztán, 2008[33]), sans que toutefois une équivalence entre les deux cadres fasse l'unanimité. Néanmoins, le principe des deux cadres est très similaire. En guise de référence, voici un tableau comparatif :

[33] Thèse de doctorat *L'évaluation orale : une équivalence entre les guidelines de l'ACTFL et l'échelle du CECR*, Université de Granada, Espagne, 2008, p.459.

Figure 4: Niveaux de correspondance entre l'ACTFL et le CECR d'après The American Council on the Teaching of Foreign Languages[34]

ONE-DIRECTIONAL ALIGNMENT: Receptive Skills – Reading and Listening		ONE-DIRECTIONAL ALIGNMENT: Productive Skills – Speaking and Writing	
Rating on ACTFL Assessment (LPT, RPT or L&Rcat)	Corresponding CEFR Rating	Rating on ACTFL Assessment (OPI, OPIc or WPT)	Corresponding CEFR Rating
Distinguished	C2		
Superior	C1.2	Superior	C2
Advanced High	C1.1	Advanced High	C1
Advanced Mid	B2	Advanced Mid	B2.2
Advanced Low	B1.2	Advanced Low	B2.1
Intermediate High	B1.1	Intermediate High	B1.2
Intermediate Mid	A2	Intermediate Mid	B1.1
Intermediate Low	A1.2	Intermediate Low	A2
Novice High	A1.1	Novice High	A1
Novice Mid	0	Novice Mid	0
Novice Low	0	Novice Low	0
0	0	0	0

Sans entrer dans la polémique et les critiques que l'on peut –et que l'on doit– formuler à l'égard du CECR en tant que modèle d'uniformisation supranational (voir à ce propos le travail de Bruno Maurer[35] et de Mohammed Berkaine[36]) à rationalité managériale (ce que J.-M. Prieur appelle « une technologie politique de gouvernement et de contrôle des

[34] https://www.actfl.org/sites/default/files/reports/Assigning_CEFR_Ratings_To_ACTFL, consulté le 15 juillet 2017.

[35] Maurer, B., *Enseignement des langues et construction européenne : le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Éd. Des Archives Contemporaines, Paris, 2011.

[36] « L'École confrontée au(x) modèle(s) d'uniformisation supranationaux : quelle politique éducative, quels enjeux, quelle(s) marge(s) et perspective(s) ? », conférence dans le cadre du IIIème Congrès International du Réseau Francophone de Sociolinguistique (RFS) intitulé « Identités, Conflits et Interventions Sociolinguistiques », 14-16 juin 2017, Université Paul-Valéry, Montpellier III (publication des actes à venir).

individus »[37]), un cadre de référence comme celui de l'ACTFL pourrait tout de même constituer une avancée dans la mesure où il marque, du moins dans la théorie, une rupture avec une approche dite traditionnelle dont on peine, nous enseignants de langue étrangère du secondaire, à s'affranchir. De nombreuses organisations comme P21 (Partnership for 21st Century Learning[38], une coalition formée par des acteurs du milieu éducatif, des affaires et de la politique), auteur du document ci-dessous repris par l'ACTFL pour introduire leur cadre, affichent clairement une volonté de classer le dogme de la grammaire comme une pratique archaïque, appartenant au passé, non adaptée aux exigences du présent. On y lit, en premier lieu sur la colonne de gauche intitulée « Dans le Passé » que « les élèves apprenaient à propos de la langue (la grammaire) ». Par contre, sur la colonne de droite intitulée « Aujourd'hui », on y lit : « les élèves apprennent à utiliser la langue ».

[37] L'empire des mots morts. Lisons le CECR comme un cauchemar - *Revue TDFLE*, n°70, [en ligne], 2017.
[38] http://www.p21.org/, consulté le 2 septembre 2017. C'est nous qui soulignons.

Figure 5: P21 pour ACTFL, Introduction, tableau comparatif Passé / Présent, compétences pour le 21ème siècle[39]

Introduction (continued)

WORLD LANGUAGES

Then and Now

The language classroom in the U.S. has been transformed in the last 20 years to reflect an increasing emphasis on developing students' communicative competence. Unlike the classroom of yesteryear that required students to know a great deal of information about the language but did not have an expectation of language use, today's classroom is about teaching languages so that students use them to communicate with native speakers of the language. This is what prepares them to use their language learning as a 21st Century Skill. Following is a chart comparing how language classrooms looked in the past compared to today.

IN THE PAST	TODAY
Students learned about the language (grammar)	Students learn to use the language
Teacher-centered class	Learner-centered with teacher as facilitator/collaborator
Focused on isolated skills (listening, speaking, reading, and writing)	Focus on the three modes: interpersonal, interpretive, and presentational
Coverage of a textbook	Backward design focusing on the end goal
Using the textbook as the curriculum	Use of thematic units and authentic resources
Emphasis on teacher as presenter/lecturer	Emphasis on learner as "doer" and "creator"
Isolated cultural "factoids"	Emphasis on the relationship among the perspectives, practices, and products of the culture
Use of technology as a "cool tool"	Integrating technology into instruction to enhance learning
Only teaching language	Using language as the vehicle to teach academic content
Same instruction for all students	Differentiating instruction to meet individual needs
Synthetic situations from textbook	Personalized real world tasks
Confining language learning to the classroom	Seeking opportunities for learners to use language beyond the classroom
Testing to find out what students don't know	Assessing to find out what students can do
Only the teacher knows criteria for grading	Students know and understand criteria on how they will be assessed by reviewing the task rubric
Students "turn in" work only for the teacher	Learners create to "share and publish" to audiences more than just the teacher.

PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS

One Massachusetts Avenue NW, Suite 700 Washington, DC 20001 202-312-6429 www.P21.org Publication date: 03/11 4

Or, dans la réalité, ce genre de modèles peine à être mis en œuvre. La promotion y est faite auprès des enseignants de langues dans des colloques, séminaires, conférences et formations, mais rares sont ceux qui l'intègrent dans leur pratique quotidienne encore trop souvent focalisée sur des contenus grammaticaux.

Concrètement, le dogme de la grammaire se manifeste à plusieurs niveaux :

1. Les programmes sont, pour la plupart, calqués ou axés sur les progressions formulées dans les manuels scolaires ou méthodes de langue qui font souvent office de matériel de référence (voir exemples compilés en annexe). Dans l'ensemble des terrains où nous avons effectué nos observations, les programmes

39 https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCenturySkillsMap/p21_worldlanguagesmap.pdf, Consulté le 15 juillet 2017, p.4.

de langue étrangère, en particulier dans les niveaux débutants, sont essentiellement articulés autour des méthodes de langue publiées par des maisons d'édition de grande envergure spécialisées dans le secondaire comme Vista Higher Learning, Pearson Education, Prentice Hall, et d'autres. Ces programmes suivent souvent une articulation qui débute généralement avec les temps de l'indicatif, le présent des verbes réguliers du mode indicatif étant une pierre angulaire, le mode subjonctif étant, lui, souvent présenté comme assez avancé. Presque de manière systématique, l'approche didactique est articulée sur la base de cet axe de conjugaison (de l'indicatif vers le subjonctif, du présent vers le passé composé, du futur simple vers le conditionnel). Les contenus thématiques des manuels reprennent ce séquençage (parler de soi, se présenter, raconter des faits au passé, imaginer l'avenir, exprimer une opinion, etc.) et permettent d'inclure un lexique situationnel mais pas authentique et rarement contextualisé.

2. Il est aussi intéressant de noter le peu de matériel authentique utilisé dans les manuels, certainement pour faire l'économie des droits d'auteurs. Paradoxalement, les extraits de littérature, bien que de plus en plus rares, ont encore tendance à être présents mais sont souvent exploités comme de simples activités de compréhension de lecture qui requièrent de mobiliser des contenus grammaticaux et un lexique prédéterminés, reprenant la démarche classique des méthodes traditionnelles qui se fondent sur l'imitation des textes littéraires. Comme le fait noter Pierre Martinez à propos des méthodes traditionnelles (1996 : 52) :

« Comme l'approche vise la maîtrise du code, c'est le vocabulaire et la grammaire qui représentent les objectifs immédiats : listes de mots, avec d'éventuels regroupement thématiques, règles de grammaire prescriptives insistant sur une norme (…). Les objectifs fondamentaux tiennent à faire connaître une langue écrite de culture et d'élargissement intellectuel et les contenus de civilisation y sont étroitement attachés (…). L'approche est très analytique et les outils privilégiés seront les manuels ou recueils de textes, voire les œuvres entières, la grammaire et le dictionnaire bilingue. La démarche didactique est, dans ses grandes lignes, la suivante : un texte littéraire, suivi des explications de vocabulaire et de grammaire, généralement avec recours à la langue source de l'apprenant ; traduction, exercices et finalement thème, qui

constitue un retour à la langue apprise et donne parfois lieu à un réinvestissement. »

3. L'évaluation : le dogme de la grammaire est particulièrement flagrant en ce qui concerne les outils d'évaluation. Qu'il s'agisse d'un test de placement pour déterminer le niveau d'un élève ou les examens de fin de cycle, l'évaluation tend encore à privilégier la maîtrise de la grammaire, de la conjugaison et de la mémorisation de vocabulaire comme un aspect incontournable et prioritaire dans la validation d'un parcours. Cela pose notamment des difficultés évidentes dans le cas de locuteurs allophones ou « heritage speakers » qui peuvent faire preuve de compétences de communication, conversationnelles, de compréhension orale, de maîtrise du système phonologique, voire de compréhension des écrits, mais qui peinent à satisfaire ces critères d'évaluation de maîtrise de la grammaire. Rarement on se pose la question de quoi faire d'un élève qui « parle mal » la langue mais qui a su démontrer avoir retenu (et pas nécessairement avoir intégré ou avoir assimilé) les règles formelles de la grammaire. Or, le cas contraire pose un véritable dilemme aux enseignants chargés de l'évaluation ou d'un placement : comment accepter ou faire passer un élève –aussi doué soit-il/elle– en niveau avancé s'il/elle se trompe encore à l'écrit dans la conjugaison du passé composé en français ou du prétérit en espagnol ? Ici, l'orthographe passe souvent pour une faute de grammaire, surtout lorsqu'il s'agit des accords des participes passés en français ou des terminaisons des verbes. Encore trop souvent, une mauvaise maîtrise de l'orthographe est interprétée comme une mauvaise maîtrise de la grammaire et donc, comme une mauvaise maîtrise de la langue. Il faut noter que tout au long de nos observations nous n'avons jamais trouvé une forme d'évaluation (test, examen, quiz, etc.) qui soit dépourvue d'une composante grammaticale. Dans la pratique, la grammaire et surtout la conjugaison semblent indissociables de l'évaluation des élèves. Il n'en est pas de même pour la maîtrise du système phonologique, les connaissances culturelles ou les compétences interculturelles, encore moins pour les compétences de communication d'ordre conversationnel. Pour des formes d'évaluation de type contrôle continu ou activités de classe (perçues par les élèves comme un mode d'entraînement au

format des évaluations à venir et conçues comme telles par les enseignants), les listes de vocabulaire à mémoriser et à restituer sont encore là, les phrases ou textes à trous résistent, les tableaux de conjugaison abondent et les fiches d'exercices de conjugaison de type QCM (questions à choix multiples) peinent à nous quitter. Évaluer la maîtrise d'une langue étrangère à partir de la connaissance des règles grammaticales et de conjugaison demeure, encore de nos jours, le moyen privilégié d'évaluation dans le secondaire.

4. Ce dogme passe aussi par l'oral, surtout lorsqu'il s'agit de donner des explications de grammaire. Dans ces cas, nombreux sont les enseignants qui ont encore le réflexe d'abandonner la langue cible pour revenir à la langue source. Les manuels reprennent ce procédé. En effet, la quasi-totalité des sections de grammaire (leçons, exercices) des manuels scolaires de langue étrangère comprennent des instructions et des textes d'explication rédigés en langue source, non en langue cible. L'élucidation de vocabulaire ou de lexique nouveau passe aussi souvent, non par la paraphrase, la contextualisation ou l'exemplification, mais par la traduction. Lorsqu'on interroge les enseignants à propos de ce genre de pratiques, les réponses données sont de l'ordre du « ça va plus vite », « ils (les élèves) comprennent mieux », etc. On fait même souvent de la grammaire comparative en cours de langue étrangère, contrastant telle ou telle structure en langue cible à telle autre en langue source. Ceci introduit une autre subordination, celle de l'apprentissage d'une langue étrangère comme outil de perfectionnement de la maîtrise de la langue maternelle. Il s'agit, certes, d'un bénéfice indirect mais qui très souvent relaye le cours de langue à une sous discipline, à une matière de deuxième rang, avouant par là même qu'il ne s'agit point d'atteindre un niveau de maîtrise conséquent en langue seconde mais d'instrumentaliser son apprentissage pour améliorer la maîtrise de la langue première.
5. Le contenu de la majorité du nouveau matériel publié en ligne et mis à disposition des élèves et des enseignants se centre sur des connaissances et des exercices de grammaire. Même les exercices de compréhension orale ou audiovisuelle ne sont souvent que des prétextes pour introduire, expliciter ou revoir une notion grammaticale.

Comment s'explique ce dogme, cette subordination ? Pourquoi peine-t-on autant à s'affranchir des fiches de grammaire polycopiées et des batteries d'exercices de conjugaison ? Qu'est-ce qui nous pousse, nous enseignants de langue du secondaire, à reproduire cette approche mécanique ?

Tout d'abord, la formation et le profil des enseignants. Comme nous l'avons indiqué précédemment, les établissements scolaires privés aux Etats-Unis ont la liberté de recruter des enseignants sur des critères qui leurs sont propres. Cela est un atout car le profil des équipes pédagogiques chargées d'enseigner les programmes de langues étrangères est très hétérogène. Cela pourrait se traduire par des approches variées qui reflètent des formations et des parcours différents. En effet, les enseignants de langue du privé viennent d'horizons très divers. À RCS, par exemple, on y trouve des comédiens professionnels, des professionnels de la finance reconvertis, des scientifiques, des littéraires. Or, il s'agit d'enseignants qui, pour la plupart, ne sont pas formés en didactique des langues étrangères et qui se retrouvent dans un environnement où l'essentiel des stratégies pédagogiques ont été définies par ceux et celles perçu(e)s comme les experts en matière de langues étrangères : des haut diplômés en littérature étrangère (française ou espagnole) ou linguistique comparée, des philologues. Leur expertise dans l'étude formelle des lettres et langues étrangères est bien entendu un atout précieux, mais cela influence une démarche pédagogique qui va naturellement tendre vers l'explication formelle des mécanismes de la langue, c'est-à-dire, de la grammaire. Nous avons été extrêmement impressionnés d'avoir pu observer des séances de travail avec des élèves de niveau intermédiaire en cours de langue vivante française ou espagnole autour de notions linguistiques très avancées, par exemple, le syntagme prépositionnel prédicatif ou les exceptions dans l'emploi du subjonctif dans les propositions adverbiales. Ce sont bien entendu des notions à acquérir, mais ce qui nous a d'abord frappés a surtout été le métalangage employé (extrêmement technique) pour expliquer ces concepts. Nous avons aussi été interpellés par des entorses à l'utilisation de la langue cible pour faire une leçon de grammaire comparative pure en langue source et dans un format de cours magistral.

Il est aussi clair que nous, enseignants de langue, avons tendance à essayer de reproduire la façon dont nous avons nous-mêmes appris la langue (étrangère ?) que nous enseignons, ce qui peut expliquer également ce genre de discours et de métalangage à propos de la

langue. Nul besoin de rappeler qu'un cours de linguistique est très différent d'un cours de langue étrangère, cependant nombreux sont les enseignants qui sont tentés de reproduire ce genre d'approche comme modèle de référence.

Il faut avouer qu'une approche pédagogique fondée sur la grammaire est en fait très tentante. Il est plus facile pour un enseignant de collège ou de lycée de faire travailler ses élèves sur la grammaire que sur d'autres compétences comme, par exemple, la phonétique, surtout lorsque l'enseignant n'est pas un locuteur natif. Aussi, les ressources mises à disposition des enseignants abondent en polycopiés et fiches de grammaire. Par exemple, le manuel Discovering French, publié par l'éditeur McDougal Littel, s'accompagne d'un livret de travail (workbook) essentiellement constitué d'exercices de grammaire, de vocabulaire et de conjugaison. Le recours à ce genre de ressources prêtes-à-employer est souvent privilégié par les enseignants pour le travail à faire à la maison des élèves car, en plus, le cahier d'exercices ou workbook comporte aussi un livret avec les corrigés pour « le maître », lui facilitant ainsi la tâche et rendant alors l'utilisation de ce genre de ressource d'autant plus attractive. Cela enclenche une dynamique particulière : la « leçon » ou le cours a donc tendance à débuter par la correction de ce genre d'exercices, et l'articulation ou le planning du cours va se subordonner (de manière inconsciente ou pas) à préparer les élèves à travailler avec ce genre de fiches à la maison. Les élèves se voient donc habitués à ce genre d'approche et de progression, à un travail répétitif qui s'apparente plus à un entraînement.

Vient ensuite le temps de l'épreuve, de l'évaluation. Évaluer à partir des connaissances grammaticales et non des compétences interculturelles ou des savoir-faire communicationnels (encore moins des savoir-être) est tentant car c'est rassurant, tant pour l'enseignant que pour les élèves. Rappelons que dans le privé aux Etats-Unis les familles déboursent des sommes importantes pour pouvoir y scolariser leurs enfants, ce qui peut les inciter à une sorte de clientélisme dans lequel les notes sont souvent perçues comme une monnaie d'échange, générant des tensions autour des résultats obtenus. Il n'est donc pas rare que les enseignants se voient obligés de justifier l'attribution d'une note. Baser l'évaluation sur la mémorisation de connaissances grammaticales permet donc de quantifier des résultats qui sont facilement mesurables sur une échelle numérique (et par la suite traduits en lettres, comme c'est le cas aux Etats-Unis). Le recours à la

grammaire rassure aussi les élèves qui peuvent facilement identifier des connaissances ponctuelles et des contenus à retenir en vue d'un examen ou d'un test. Nous le savons, il est beaucoup plus difficile de noter objectivement une dissertation qu'un quiz de grammaire où chaque trou à compléter a une valeur prédéterminée. Aussi, les moyens techniques mis à disposition des enseignants influencent ce choix. À CM, comme dans de nombreux autres établissements scolaires publics ou privés, les formulaires Scantron sont encore amplement utilisés tant pour le contrôle continu comme pour des tests standardisés au niveau national. Un formulaire Scantron est une feuille optique pouvant être lue par une machine (scanner). Elle est utilisée pour des examens faits sur la base de questions à choix multiples, y compris pour des exercices à trous. L'élève choisit l'option qui convient pour chaque question et remplit des bulles au crayon papier. L'enseignant n'a plus qu'à mettre la feuille dans un lecteur fabriqué et vendu par la société Scantron qui peut traiter des centaines d'examens en quelques secondes. La machine calcule même la note sur la base d'un pourcentage de réponses correctes préalablement indiquées par l'enseignant. Ce système, très pratique lorsque les effectifs sont élevés (il n'est pas rare pour un enseignant de devoir noter des centaines de tests ou d'examens en un lapse de temps réduit) s'adapte parfaitement à une formation et à une évaluation normatives fondées sur des connaissances grammaticales qui n'offrent qu'une seule réponse correcte. Ce genre de feuilles optiques est très souvent utilisé dans le système éducatif aux Etats-Unis où les élèves du secondaire ne passent pas un examen final de type baccalauréat en vue de l'obtention de leur diplôme d'études secondaires (l'obtention de ce diplôme est déterminée sur la base du contrôle continu) mais, pour pouvoir être acceptés à l'université, ils doivent passer des examens comme le SAT[40], le ACT[41] ou le AP[42], tous des examens standardisés comprenant des sections qui requièrent l'utilisation de feuilles Scantron. Voici un exemple de questions (extrait d'une section d'un examen final

[40] Examen d'admission à l'université publié et corrigé par l'Educational Testing Service (ETS, une entreprise privée). Il est depuis 2005 appelé SAT Reasoning test, après avoir été baptisé Scholastic Aptitude Test lors de son introduction en 1901, puis renommé Scholastic Assessment Test en 1990.

[41] Similaire au SAT, l'examen de l'ACT (American College Testing) a été créé en 1959 par l'organisation à but non-lucratif ACT pour concurrencer ETS.

[42] L'Advanced Placement est un programme et un examen qui permet aux élèves du secondaire d'obtenir des crédits universitaires en lycée, d'où son nom. Créé après la 2ème Guerre Mondiale par l'organisation à but non lucratif College Board, les programmes d'AP sont aujourd'hui très répandus aux Etats-Unis et au Canada.

d'espagnol de niveau débutant/intermédiaire) et d'une feuille optique de réponses pour le système Scantron :

Figure 6: Extrait d'un examen final d'espagnol de niveau 2 conçu pour le système Scantron

III.) ¿Pretérito Indefinido o Pretérito Imperfecto?

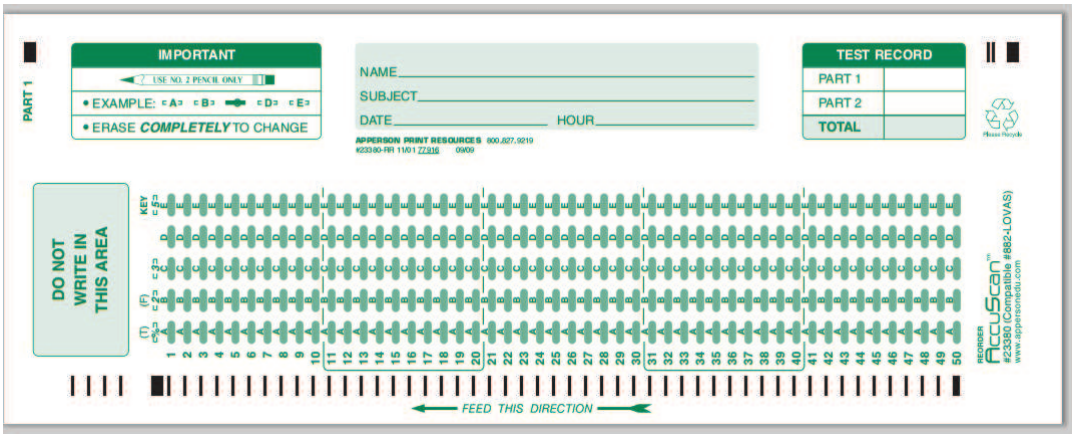
21. Cuando Pepito .....(1)..... pequeño, Rafa y él .....(2)..... fútbol todos los días.
a. (1) Indefinido / (2) Indefinido
b. (1) Imperfecto / (2) Imperfecto
c. (1) Imperfecto / (2) Indefinido
d. (1) Indefinido / (2) Imperfecto

22. Ayer, mi familia y yo ..... en un restaurante de tapas españolas fantástico.
a. Pretérito
b. Imperfecto

23. A las seis y media, Ernesto .....(1)..... . Después, ...(2)..... arroz con frijoles.
a. (1) despertó / desayunaba
b. (2) despertó / (2) desayunó
c. (1) despertaba / desayunó
d. (2) despertaba / (2) desayunaba

24. Mi abuelo ..... acompañarme a la escuela todos los días.
a. soló
b. solió
c. solía
d. solaba

Figure 7: Exemple de feuille de réponses Scantron à remplir par l'élève



Dans une approche d'évaluation fondée sur la grammaire, la faute est facilement observable, surtout pour des enseignants qui maîtrisent mal la langue qu'ils enseignent. Cela fossilise une approche dite traditionnelle qui vise la maîtrise du code et contribue au passage à distancer le sujet-apprenant de la langue/culture qui devient tout simplement un objet d'étude. En clair, le dogme de la grammaire est incompatible avec une approche qui vise à ce que les langues cessent d'être perçues comme de simples matières, comme des « disciplines » dans lesquelles on va apprendre comment manier un code ou langue « étrangère ». Cette distanciation a des répercussions qui rendent difficile une approche

didactique fondée sur la subjectivité car la langue n'est point perçue comme un médium, une partie constitutive du sujet, une part de sa construction identitaire. Les frustrations qui en découlent se voient résumées dans ce témoignage recueilli à maintes reprises et qui traduit un sentiment linguistique frappant concernant l'apprentissage des langues à proprement parler « étrangères » :

> *« Oh, vous savez, moi et les langues ça fait deux. Oui, j'ai fait de l'espagnol en lycée pendant 4 ou 5 ans, j'ai même passé l'examen d'AP d'espagnol avec un 5 (score parfait, N. de l'Éd.). Je l'écris et le lis très bien mais non, je ne le parle pas. »*[43]

Le cadre institutionnel contribue grandement à cette instrumentalisation des langues « étrangères » qui se manifeste essentiellement par le dogme de la grammaire et qui peut s'expliquer, entre autres facteurs, par l'héritage et l'influence de l'enseignement du latin ou du grec classique et de la frontière encore très floue qui sépare les langues classiques des langues dites modernes dans le contexte de l'enseignement secondaire. Très peu auraient le courage de contester ou de remettre en question l'enseignement du latin ou du grec classique fondé sur une approche grammaticale et de traduction. Cette approche est très enracinée au sein des équipes pédagogiques des départements de langues étrangères notamment parce que le latin jouit encore d'une réputation et d'un prestige académique important. Dans la plupart des établissements visités on n'oserait même pas songer à se demander si le programme de Latin trouve vraiment sa place au sein du département de langues (pourtant souvent appelés « World Languages » ou « Modern Languages ») ou s'il faut le reloger au sein du département de Lettres, ou si le département de langues doit être reconfiguré en deux versants (langues modernes et langues classiques). C'est pourtant une question qui, d'un point de vue institutionnel et stratégique, nous semble tout à fait pertinente.

Le prestige associé et la valeur symbolique attribuée à la « codification » grammaticale souvent perçue presque comme un langage mathématique contribuent aussi au

[43] Ce témoignage prototypique est reconstitué à partir des réponses obtenues en anglais à la question « So, how is your Spanish ? » posée en anglais ou en espagnol à des adultes (étudiants universitaires, professionnels et autres) rencontrés dans le contexte des différents terrains d'observation. Le panel comprend certains enseignants de disciplines autres que de langue espagnole, du personnel administratif, des parents d'élèves, des anciens élèves, etc.

renforcement et au maintien du dogme de la grammaire dans l'enseignement des langues étrangères. Trop souvent considérée comme une discipline de second rang au même titre que l'EPS et les arts, les enseignants de « langues » peinent et luttent pour que leur « discipline » soit reconnue au même titre que d'autres matières telles que les mathématiques, les lettres, les sciences. Le contexte de globalisation actuel contribue à cette légitimation et permet de remettre en question le statu quo. Or, les enseignants eux-mêmes sont souvent réfractaires à effectuer des changements structurels de fond qui requièrent de repenser et de remettre en question leur pratique professionnelle, et pour cause : cela nécessite d'une phase de formation et d'expérimentation, mais le temps est un luxe qui se fait rare dans le secondaire.

Le quotidien et la réalité de l'exercice du métier d'enseignant du secondaire, outre le rythme intense imposé du début jusqu'à la fin de chaque année scolaire, imposent également un défi de taille aux enseignants de langue, en particulier en ce qui concerne les heures d'apprentissage allouées chaque semaine et les effectifs. Dans la plupart des établissements où nous avons mené nos observations, la fréquence hebdomadaire d'environ quatre à cinq heures par semaine était grande en comparaison aux établissements publics, y compris en France, où souvent les cours de LV n'ont lieu que deux fois par semaine (sans tenir compte des volumes horaires combinés de LV1 et de LV2). Nonobstant, même dans les établissements à effectifs réduits, une progression pensée à partir de notions grammaticales permet de poser des étapes à acquérir pour l'ensemble du groupe, contournant ainsi le travail supplémentaire que requièrent la mise en place d'un suivi individualisé des élèves et des stratégies de différentiation.

Par ailleurs, il faut rappeler que la cohésion et l'homogénéisation des parcours d'apprentissage depuis le primaire, tout au long du secondaire et au-delà dans le supérieur sont indissociables d'un système d'enseignement de masse. Dans le domaine des langues étrangères, à défaut d'un socle commun qui fasse l'unanimité (de type CECR, ACTFL ou autre), la grammaire continue d'être cet élément fédérateur qui permet aux institutions d'établir des profils type et de décrire les parcours d'apprentissage des élèves sur des bases facilement mesurables et comparables. Les tests de placement (voir exemples en annexes) sont à ce propos particulièrement révélateurs de la place qu'occupe et de

l'importance donnée à la grammaire en langues étrangères. Rares sont ceux qui se souviennent qu'il y a un « après l'école ».

Étant donné la liberté dont bénéficient les enseignants de langue du privé aux Etats-Unis et le nombre d'effectifs souvent réduits en comparaison avec le public, on aurait pu croire qu'une approche didactique principalement axée sur la grammaire serait moins fréquente. Les méthodes dites traditionnelles sont en effet beaucoup plus fréquentes –voire plus efficaces parce que difficilement contournables– lorsqu'il s'agit de grands effectifs (on pense à des groupes d'une trentaine d'élèves, un cas beaucoup plus fréquent qu'on ne le croit, même dans le privé). Paradoxalement, la flexibilité dont on bénéficie dans le privé ne se traduit pas forcément par moins de recours à un programme balisé sur les contenus grammaticaux, ce qui est, à notre avis, fort dommage. Ce serait un peu comme si, dans un monde alternatif, un dogme de la phonétique imposait aux élèves de connaître l'Alphabet Phonétique International (API) pour valider leur apprentissage d'une langue étrangère.

Ainsi que déjà évoqué, la grammaire n'a rien de mauvais. Elle est, au même titre que la phonétique, la littérature et bien d'autres, un aspect essentiel de l'apprentissage d'une langue (soit-elle maternelle ou seconde), mais c'est la subordination de la pratique pédagogique en langues étrangères à la grammaire qui, de notre point de vue, contribue en grande partie au faible degré de bilingualité des élèves qui passent par l'enseignement obligatoire.

Un sujet-apprenant tiraillé entre acquisition et apprentissage, entre la théorie et la pratique

Une pratique pédagogique encore marquée par le dogme de la grammaire et teintée d'une approche traditionnelle participe non seulement de l'instrumentalisation de la langue/culture mais aussi de l'objectivation de l'élève, souvent perçu comme interchangeable. En effet, bien que la didactique des langues ait énormément évolué en se démarquant de la linguistique et surtout de la linguistique appliquée (Robert Galisson indique dans les années 70 que la didactique se construit d'une part sur la méthodologie des langues étrangères, de l'autre sur la linguistique appliquée à l'enseignement des

langues étrangères[44]), des traces restent visibles dans l'exercice sur le terrain et dans la propre conception que de nombreux enseignants ont au sujet de notre métier. À ce propos, il nous semble pertinent de noter la distinction qu'effectue Bernard Py entre acquisition et apprentissage lorsque la linguistique appliquée s'est intéressée à étudier la manière dont l'apprenant construit son propre modèle de la langue cible et l'utilisation qu'il en fait pour répondre à ses besoins :

> *« On a commencé à distinguer d'une part l'acquisition (développement spontané, naturel et autonome des connaissances en L2), d'autre part l'apprentissage (construction artificielle, caractérisé par la mise en place de contraintes externes –notamment métalinguistiques et pédagogiques– qui ont pour effet de dérégler l'acquisition sous le fallacieux prétexte de l'améliorer ou de l'accélérer). »*[45]

Certes, aujourd'hui ce débat semble dépassé et on s'accorde à dire que la linguistique et la didactique visent des objectifs différents et œuvrent sur des plans distincts, comme le fait noter Galisson en 1989 :

> *« La linguistique travaille en aval, sur quelque chose de relativement stable et achevé : la langue construite, et elle fait largement l'impasse sur le sujet parlant (son « locuteur idéal » n'étant qu'un sujet de fiction). La DDL travaille en amont, sur quelque chose de complètement instable et inachevé : la langue en voie de construction, et le sujet apprenant est au centre de ses préoccupations. On voit bien que d'une discipline à l'autre, il y a déplacement du centre de gravité : de l'objet (la langue) vers le sujet (et du sujet parlant vers le sujet apprenant qui ne sont pas des sujets à confondre. »*[46]

Cette distinction nous semble claire, incontournable. Or, la subordination de la pratique didactique à la grammaire et à la structure formelle de la langue resitue l'objet (la langue) au centre du dispositif, plaçant le sujet-apprenant en périphérie. De quoi s'agit-il après tout ? La réponse ne fait pas l'unanimité parmi les enseignants de langues étrangères qui semblent souvent, de par leurs choix et stratégies déployées, privilégier la langue comme

---

[44] Galisson, R. et Coste, D., *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Hachette, Paris 1982.

[45] Py, B., Linguistique et acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique, in *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, LAL Credif, Hatier-Didier, 1994, p. 43-44.

[46] Galisson, R., Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français), in *Langue Française*, numéro 82, 1982, Vers une didactique du français ? sous la direction de Robert Galisson et Eddy Roulet, p. 103.

norme de référence à connaître plutôt que comme une part constitutive d'un processus de construction identitaire en L2. Il ne s'agit point non plus d'un simple outil à acquérir, comme semble le suggérer le CECR. Dans l'optique qui est la nôtre en DLE, il ne s'agit pas d'un simple transfert de connaissances ou de l'apprentissage de compétences ; on se construit en tant sujet à travers ce passage dans l'interlangue, on se redéfinit, on se questionne, on ose, on doute, on explore. Il y a comme une étape manquante qui nous a amené d'une approche pédagogique trop centrée sur la connaissance presque encyclopédique de l'objet d'étude (la langue) à une instrumentalisation violente de la langue comme simple outil de communication. Par ailleurs, un vent nouveau souffle aujourd'hui qui préconise dans son effet de mode l'arrivée à une nouvelle étape qui, paradoxalement, semble réitérer une synergie centripète sur l'objet (la langue) et non sur le sujet (l'apprenant) : le « coding ». De nombreux éducateurs s'accordent à dire que l'École a changé. Auparavant, il s'agissait d'apprendre à lire, puis d'apprendre à écrire. Vint ensuite le temps où apprendre à compter fut perçu comme essentiel. Plus tard vint le temps des langues étrangères. Dans le discours de nombreuses institutions –y compris en France–, la mission des institutions éducatives se conçoit sur une base tripartite : apprendre à lire, à écrire, à compter. À cet échafaudage symbolique vient s'ajouter la maîtrise des langues étrangères, et plus récemment, le codage informatique (coding). Bien entendu, les STEM (acronyme anglophone de Science, Technologie, Ingénierie et Mathématiques) jouent également un rôle central (au même titre que la pensée critique, ou « critical thinking », très en vogue dans le milieu éducatif depuis quelques années). Mais l'influence du coding depuis ces dernières années dans le milieu éducatif a pour effet pervers de remettre sur la table et de rélégitimer le dogme de la grammaire. Apprendre la programmation informatique (coding ou codage) est de plus en plus perçu comme une mission urgente du système éducatif en ce début du 21ème siècle pour répondre à la révolution numérique et former une main d'œuvre adaptée à l'évolution du système industriel et économique[47]. Cette nouvelle mode centrée sur un langage formel et des algorithmes, à la grammaire extrêmement précise, peut avoir des répercussions importantes sur comment la DLE est pratiquée. Si on intègre la programmation

47 http://www.lemonde.fr/sciences/article/2016/11/02/en-2016-le-code-informatique-arrive-a-l-ecole_5024344_1650684.html

informatique ou le codage comme compétence fondamentale dans le socle commun, cela peut induire par ricochet un retour sur une conception d'une pédagogie et par conséquent d'une didactique des langues fondée sur la maîtrise du code car, après tout, le langage informatique peut se voir assimilé à la technicité que nous essayons tant bien que mal d'extraire d'une approche en DLE centrée sur le sujet et non sur l'objet d'étude.

La DLE a ceci de particulier, nous l'avons déjà affirmé, à savoir qu'il s'agit non d'une « discipline » centrée sur des contenus mais d'un processus de longue haleine qui se doit d'être centré non sur l'objet d'apprentissage mais sur le(s) sujet(s) qui participent au processus de construction identitaire : le sujet–apprenant, ce passant entre les langues, et les autres acteurs, ses pairs et, y compris, l'enseignant. Cela est fort difficile à faire comprendre aux autorités éducatives, trop souvent préoccupées par des critères d'efficacité et de rentabilité, comme nous le voyons dans cet exemple d'évaluation d'un enseignant de mandarin.

Pierre (c'est un pseudonyme afin de préserver son anonymat) était enseignant de mandarin et d'espagnol à CM pendant que nous effectuions nos observations de terrain. À l'époque jeune et sans expérience, Pierre était un enseignant passionné de langues et cultures étrangères. Malgré son jeune âge, il avait réussi à développer une maîtrise avancée de l'espagnol et du mandarin grâce à de multiples voyages et expériences d'immersion, privilégiant l'expérience humaine à la formation académique proposée par les universités américaines dans les salles de cours. Après de nombreux séjours de longue durée en Chine et au Pérou, et grâce à une véritable passion pour ces deux langues/cultures, Pierre a réussi à obtenir un poste à CM, où il avait fait ses études secondaires. En tant qu'ancien élève, il avait le bénéfice du doute : c'était sa première expérience en tant qu'enseignant et il n'était muni que d'une licence en sciences politiques et études religieuses (il a par la suite obtenu un mastère en éducation internationale). Il fut pourtant embauché comme enseignant d'espagnol et de mandarin. Lors d'une visite d'observation (une sorte d'inspection annuelle effectuée dans le privé), nous avons assisté à une séance de travail avec ses élèves de niveau débutant de première année de mandarin. Le groupe était constitué d'une vingtaine d'élèves de seconde et de première âgés d'entre 15 et 17 ans. Cette séance fut atypique, si on la compare à ce qui se faisait d'habitude dans les salles de cours de langues étrangères de ce lycée. Elle

s'inscrivait dans un chapitre censé sensibiliser les élèves à la culture familiale chinoise et axé sur le vocabulaire de la nourriture. Auparavant, Pierre avait déjà pris l'initiative de revoir la progression du programme de mandarin. Pour ce faire, il avait pris soin d'abandonner le manuel utilisé par son prédécesseur (presque strictement orienté vers la traduction et la mémorisation lexicale) pour inclure une nouvelle méthode[48] mieux adaptée à son public et à son style d'enseignement. Il a aussi pris soin de s'en distancer, créant lui-même du matériel d'appoint pour pouvoir individualiser et différencier son approche en fonction du profil hétérogène et des progrès de ses élèves, des intérêts des élèves et du groupe, et des siens aussi. Afin d'insister sur l'interaction en langue chinoise et donner plus de temps de parole aux élèves pendant les heures de cours, Pierre a mis en place des stratégies d'immersion fondées sur l'utilisation exclusive de la langue cible. Il a aussi été formé aux techniques de classe inversée (ou flipped classroom) et il a intégré des outils multimédias pour améliorer l'exposition des élèves à la langue et pratiquer davantage leur compréhension orale, en insistant particulièrement sur la phonétique. Lors de l'observation de la séance en question, Pierre avait choisi d'utiliser non la salle de cours habituelle mais une ancienne cuisine encore opérationnelle. Lorsque CM a été fondé en 1907, le campus avait été conçu pour abriter les pères et les religieux qui assuraient l'enseignement des élèves. Pour cela, tout un bâtiment avait été réservé à leurs habitations. Le bâtiment en question avait depuis été transformé en salles de cours et des bureaux, mais l'ancienne cuisine des religieux existe encore. Pierre a donc décidé de faire des jiaozi ou dumplings (des boulettes chinoises enrobées de pâte et cuisinées à la vapeur, bouillies ou frites) avec ses élèves. Au fil des années, nous avons eu l'occasion d'observer des « leçons » orientées vers le même thème conduites par des enseignants qui avaient l'habitude de recourir à des lectures et des vidéos (souvent en langue source, non en langue cible) pour introduire le thème, à des fiches de vocabulaire avec la traduction en anglais comprenant la liste de termes correspondant à cette unité dans le programme, à des dégustations de mets chinois achetés chez l'épicier du coin et amenés en classe sans autre but que « faire plaisir aux élèves et les sensibiliser à la gastronomie chinoise » (témoignage d'un enseignant de chinois recueilli en France). Or, Pierre a décidé

[48] Ross, C., He, B., Chen, P., Yeh, M., *The Routledge Course in Modern Mandarin Chinese*, *simplified characters*, Routledge, 1ère édition 2010.

d'employer une approche très différente. En classe, ses élèves ont d'abord mené des recherches (en conduisant des interviews et en utilisant des sites internet en mandarin, y compris des vidéos) pour découvrir ce qu'est un jiaozi. Ils ont ensuite collaboré pour définir une recette, employant des instructions aussi précises que possibles, ce qui les obligeait à réinvestir le vocabulaire ciblé dans cette unité. Les élèves devaient échanger en langue cible pour négocier la recette qu'ils avaient trouvée, ce qui leur fit travailler les intonations à l'oral. Le vocabulaire n'était pas donné par le « maître » (ou Lǎoshī en l'occurrence) ; l'enseignant servait d'abord de médiateur pendant la phase d'exploration (le travail préalable pour choisir les sources possibles a été de longue haleine) puis dans le travail en groupes pour déterminer la recette à suivre. Certains préféraient les jiaozi frits, d'autres, moins nombreux, à la vapeur. Il y avait des végétariens qui devaient négocier avec des carnivores acharnés (dont certains préféraient le porc, d'autres le poulet, voire les crevettes). Il fallait aussi détailler les étapes de préparation et les présenter sous forme d'exposés devant la classe. Ces exposés devaient aussi inclure une réflexion documentée sur la symbolique et l'importance des jiaozi comme éléments emblématiques de la culture chinoise. Une fois les recettes finalisées, Pierre a amené ses élèves faire les courses au Chinatown de Boston. Chaque groupe avait un budget prédéterminé et très limité (à peine quelques dollars) et ils avaient pour consigne d'interagir uniquement en langue cible. L'exploration du terrain en vue de l'achat des ingrédients a été organisée comme une chasse aux trésors. Nous les avons suivis pendant cette sortie scolaire et nous avons été frappés de voir la joie avec laquelle ces adolescents se virent *lâchés dans la nature*, et pour cause : les rues de ce quartier chinois de Boston regorgent de vie, de cette vie dont les manuels, les fiches de vocabulaire, le discours du maître manquent tant, surtout lorsqu'il s'agit d'une langue *vivante*. C'était l'opportunité rêvée de se perdre dans cette « salle de cours » à ciel ouvert, l'opportunité d'interagir et de se confronter à la seule évaluation qui vaille, celle de l'altérité. Et les élèves ont joué le jeu, de la même manière qu'ils le firent à New York lors du projet d'art et de recherche Regards Francophones à New York (voir partie IV). Le simple fait de dire « bonjour » en langue cible dans la rue à des « étrangers » devenus tout d'un coup des voisins, poser la question du prix du produit tant convoité, comprendre le montant indiqué, voire devoir le négocier (leur budget était limité, ne l'oublions pas), prendre conscience d'être perdus

dans ce labyrinthique quartier chinois de Boston, devoir demander de l'aide, une adresse, un renseignement, et enfin, retrouver le groupe réuni près du bus est une expérience interculturelle et subjective qu'aucun dispositif pédagogique aussi performant soit-il peut reproduire dans l'enceinte fermée des quatre murs d'une salle de cours. Une relation affective s'est formée, non seulement autour des rencontres et des partenaires du groupe, mais aussi à l'égard des produits, le tout médié par la langue/culture. Du coup, ces quelques feuilles de pâte fraîche n'avaient pas la même valeur, le petit sac de riz, les 500 grammes de crevettes dégoulinantes avaient un parfum, un goût de victoire. Le butin fut précieusement placé dans le frigo. Le lendemain arriva enfin le moment tant convoité : la préparation des jiaozi. Les élèves avaient alors développé un rapport subjectif et sensuel fort envers la langue et la culture qui passait par le biais palpable et matériel d'un objet, non l'objet lointain et hypothétique d'étude (la langue, la culture) mais celui qu'ils avaient littéralement entre les mains et qu'ils allaient devoir transformer, avant de pouvoir le consommer. Ils en ont gardé des traces (y compris au sens littéral du terme ; certaines brûlures lors de la phase de friture ont laissé des cicatrices indélébiles). Lors de la dégustation, il y avait de l'excitation et, à la fois, comme un silence solennel. Ce même silence a en fait été observé tout au long de la phase de préparation et de cuisson, rompu occasionnellement par des questions bien formulées dans une séance au rythme très naturel, non saccadé, serein. L'enseignant-médiateur contribua grandement à préserver un environnement centré sur l'importance de chaque détail et de chaque instruction, renforçant par là même son rôle modélisateur dans une perspective d'immersion où il occupa la place qu'occupent traditionnellement les enseignants en Chine. Le lieu choisi pour cette séance contribua sans doute aussi à la solennité de l'échange. Les élèves –et nous en tant qu'observateurs– avons pu ressentir que ces murs étaient chargés d'histoire. L'enseignant, ancien élève de cet établissement, raconta quelques histoires de l'époque qu'il connut lorsque les religieux habitaient encore ces lieux. Il nous fit remarquer à quel point ils seraient surpris de voir des élèves parler en mandarin, et cuisiner (je rappelle que cet établissement confessionnel et très traditionnel scolarise uniquement des garçons : cuisiner est donc une tâche fortement marquée du point de vue des rôles attribués aux genres).

Cette séance fit l'objet d'une évaluation qui généra un débat animé parmi les administrateurs dont certains virent d'un œil sceptique ce genre d'approche. L'un d'entre eux, qui n'avait assisté qu'à la séance de préparation des jiaozi dans la cuisine ne comprit point le rapport entre cette activité et l'apprentissage ou l'enseignement du mandarin. « C'est bien gentil –dit-il–, mais les élèves, ils ont appris quoi, à part cuisiner des dumplings ? »

Ce genre d'expérience n'est pas isolé. Nous avions déjà expérimenté avec ce type d'approche subjectivante lors d'un travail sur le Popol-Vuh (texte mythologique maya rédigé en quiché) où des élèves de lycée de niveau intermédiaire en LV1 espagnole avaient semé, fait pousser et cultivé du maïs. Tout au long d'un projet étalé sur plusieurs semaines, la praxis du travail didactique avait tourné autour du rapport physique, matériel, sensoriel, sensuel et symbolique à un objet (non la langue) pour effectuer la médiation interculturelle et linguistique qui nous a permis d'améliorer l'immersion des sujets-apprenants dans une approche subjectivante. Loin de la théorie et sans être totalement centrée sur l'apprenant mais plutôt sur l'intersubjectif, cette stratégie d'immersion nous permit de nous situer dans l'entre-deux, dans ce passage naturel de l'acquisition, loin de l'apprentissage. La corporalité se manifestait alors par un travail manuel, sensuel, dur et souvent pénible mais *satisfaisant* (au sens lacanien en termes de *besoin* et de *désir*) lors de la consommation de l'objet[49] (des produits à base de maïs comme des tamales, tortillas, etc.). Patrick Anderson nous fait remarquer qu'il y a « corrélativement, dans le fait de parler une autre langue un double mouvement de satisfaction et de frustration »[50] :

> *« Satisfaction de découvrir l'aventure de l'invention linguistique mais frustration éprouvée par le sentiment que son Ego n'emplit pas totalement cette nouvelle dimension. Par analogie on peut dire que par la démarche qu'opère le sujet pour*

[49] D'un point de vue symbolique, la consommation de ces aliments faisait écho dans l'imaginaire de ces sujets élevés dans un contexte religieusement très chargé aux pratiques cérémoniales auxquelles ils étaient très habitués. On pourrait formuler l'hypothèse que ce « rite » était d'autant plus subjectivement chargé qu'il impliquait un parallèle au culte hebdomadaire de la messe chrétienne, c'est-à-dire à l'hostie ou pain eucharistique, le corps du Christ. Rappelons également que le maïs est symboliquement très chargé dans la culture maya (les dieux façonnèrent les hommes à partir du maïs). Cet aspect interculturel a été amplement exploité et explicité pendant les séances de travail avec les élèves.

[50] Anderson, P., Laseldi-Grelis, « De la langue originaire à la langue de l'autre », *Ela. Études de Linguistique Appliquée* 2003/3 (n° 131), p. 343-356, p. 355.

s'approprier l'autre langue existe quelque chose de l'ordre de ce que fait l'enfant avec un espace intermédiaire dans le sens où l'autre langue devient objet transitionnel (Winicott).»[51]

Cet objet de désir est ici palpable, matériel. De nombreuses autres expériences similaires ont été menées autour de la nourriture comme lieu privilégié de cet espace transitionnel d'une médiation requérant la subjectivité de l'apprenant et l'intersubjectivité du groupe, ciblant tout particulièrement les cinq sens (l'ouïe, la vue, l'odorat, le toucher, le goût) et par extension, les affects.

« Dès que l'appropriation de la langue dépasse le niveau instrumental, dès que le plaisir s'en mêle, quelque chose vient à se dire et à se vivre dans cette langue qui reste inconnue dans l'autre. Se pose pour le sujet le problème de faire coïncider ces expériences ou d'accepter la non coïncidence comme nécessaire. Le désir de la langue de l'autre apparaît à l'insu du sujet, il est souvent caché derrière une formulation de la motivation du genre « ça me motive ». Apprendre une langue étrangère suppose non pas essentiellement des besoins ou une demande mais véritablement un désir. Ce désir de savoir, qui nous dit Lacan, n'a rien à voir avec le savoir. »[52]

Une autre expérience de ce genre, interdisciplinaire cette fois-ci, concernait le guacamole. Des élèves d'un cours de sciences et d'un cours d'espagnol de lycée à CM travaillèrent ensemble sur deux versants distincts : celui de la culture aztèque au Mexique et celui de la chimie pour déterminer une hypothèse formulée par l'un d'entre eux : que c'est le noyau qui empêche l'avocat de s'oxyder. Les deux groupes travaillèrent en immersion en langue espagnole pendant plusieurs séances pour déterminer, formuler et vérifier l'hypothèse et conduire des expériences (y compris en laboratoire). Le tout se solda par une célébration où l'on dévoila les résultats de l'expérience et où l'on dégusta, enfin, le guacamole. Cette dernière activité, parce que légitimée par un voile de scientificité et d'interdisciplinarité a fait l'objet d'une promotion importante sur le site internet et les réseaux sociaux de l'école. L'autre, celle menée par Pierre, fut archivée et boudée par l'administration du lycée qui la considéra comme faisant partie de l'apprentissage d'un enseignant novice qui ne savait pas encore comment « enseigner » les langues étrangères.

[51] Winicott, D. W., *Jeu et réalité – L'espace potentiel*, 1971, Paris, NRF, 1975, p.9-10, cité chez Anderson, Ibid., p. 355.
[52] Ibid., p. 356.

Pourtant, ce genre d'approche et d'expérimentation révèlent au contraire le potentiel de quelqu'un qui aurait pu devenir un excellent enseignant de langues dans le secondaire. Après seulement deux années passées à CM, Pierre a décidé d'explorer d'autres horizons professionnels. Il est aujourd'hui devenu chef d'entreprise, PDG d'une entreprise qui organise des voyages d'immersion linguistique en Chine, Espagne, Pérou et Etats-Unis.

La difficulté à mettre en place l'expérimentation et des stratégies innovantes

Le quantitatif l'emporte, toujours. Il s'agit de gérer des flux. Une cohorte arrive, il faut la traiter ; il y en a une autre qui suit. Cette réalité dans le monde de l'éducation se manifeste à tous les niveaux, de la maternelle jusqu'à l'enseignement supérieur. La gestion des flux est un phénomène inhérent à l'éducation de masse qui impose un rythme, une cadence qui constitue probablement l'un des principaux défis en matière de didactique des langues étrangères. Plus que la simple acquisition, le processus de construction identitaire en L2 requiert du temps et des rythmes, différents pour chaque groupe et pour chaque individu. Or, le temps est un luxe qu'on n'a pas, surtout dans le secondaire. Malgré les efforts récents qui visent à introduire l'apprentissage des langues étrangères plus tôt dans la scolarité des enfants, l'enseignement des langues demeure surtout concentré pendant les années de collège et de lycée, c'est-à-dire une période discontinue d'au maximum 4 à 5 ans entrecoupée de périodes plus ou moins longues de vacances scolaires. Si de nombreux collègues et élèves ont l'impression de devoir recommencer de zéro après les 2-3 mois de vacances d'été, y compris avec/dans des groupes de niveau dit intermédiaire ou avancé, ils n'ont peut-être pas tort : à moins d'avoir entretenu une pratique et une exposition régulière, ce genre de coupures peuvent ralentir l'acquisition, l'entraver, voire l'interrompre définitivement. Les conditions institutionnelles qui encadrent l'enseignement des langues étrangères dans nos écoles, collèges et lycées sont un facteur fondamental à prendre en considération. Ces conditions (entre autres, le grand nombre d'effectifs, le peu d'heures allouées, des ressources matérielles inadaptées, etc.) nous poussent souvent à devoir nous résigner à adopter des modèles qui, en effet, nous permettent de répondre tant bien que mal à cette gestion des flux. On peut alors espérer que, au mieux, on aura réussi à planter les bases, à avoir éveillé l'intérêt des élèves pour les langues/cultures, à leur avoir donné le goût des

langues, voire à les avoir tout simplement sensibilisés aux langues et à la diversité culturelle. Ou bien, on peut continuer à expérimenter, à essayer, à développer de nouvelles stratégies pour les accompagner dans leur processus de construction identitaire en L2 jusqu'à un niveau de maîtrise avancé (bilingue). C'est ce que fait la grande majorité des enseignants de langues. Or, cela requiert non seulement la confiance des autorités mais aussi une grande marge de manœuvre, de la flexibilité, et du temps.

Avoir choisi le privé aux Etats-Unis comme terrain d'observation et laboratoire d'expérimentation n'est pas un choix fait au hasard. Après de nombreuses années d'exercice dans le public en France, nous avions compris que la machine étatique du « mammouth[53] » de l'Éducation Nationale avance lentement, et pas toujours dans la bonne direction. Nous continuons de croire à un modèle éducatif qui soit public, obligatoire, mixte et laïque. Nous croyons à l'école de la République. Nous ne songeons pas à la privatisation ni à la régionalisation inspirée du modèle américain de l'Éducation Nationale en France, telle que le préconisent Bernard Toulemonde et Soazig Le Nevé dans leur ouvrage *Et si on tuait le mammouth ?* (publié aux éditions de L'Aube, 2017[54]). Non. Bien au contraire. Nous défendons ce modèle. Cependant, le privé et le public ne sont pas incompatibles, loin de là. La flexibilité qu'offre le secteur privé est un atout que le public doit exploiter car le privé peut servir de lieu d'expérimentation et d'innovation pour des pratiques didactiques nouvelles qui, une fois testées et perfectionnées, pourraient être déployées et mises en œuvre à grande échelle.

L'impératif de la rentabilité et de la productivité touche les deux secteurs, public et privé. Or, le privé aux Etats-Unis a une longueur d'avance : nous, praticiens, avons le droit d'essayer. Dans nos trois principaux terrains d'observation (LILA, CM et RCS) nous avons pu bénéficier d'une carte blanche pour mettre en place des expérimentations allant d'activités ponctuelles à des projets pédagogiques interdisciplinaires jusqu'à des remaniements de fond des programmes et des progressions, voire de l'approche pédagogique dans son ensemble. Cela est difficilement concevable dans le public en

[53] Pour reprendre l'expression de Claude Allègre (d'après sa déclaration du 24 juin 1997 dans les médias : « *Il faut dégraisser le mammouth* »).

[54] Voir à propos de cet ouvrage cet article publié dans Le Monde : http://www.lemonde.fr/education/article/2017/01/06/en-finir-avec-le-mammouth

France où le programme officiel doit être suivi au pied de la lettre. L'Inspection Académique insiste et veille au respect des textes officiels. Pendant les sept ans où nous avons exercé dans des écoles, collèges et lycées de l'Académie de Montpellier nous n'avons pu mettre en place aucun projet pilote ; une procédure lourde et complexe pour obtenir l'autorisation et une chaîne hiérarchique administrative presque insurmontable nous en ont vite dissuadés.

En ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, l'objet d'étude (la langue et accessoirement la culture) sont aussi placés comme éléments centraux. Les apprenants, les élèves, eux, entrent dans un mécanisme sophistiqué et préétabli dans lequel ils validaient des échelons en vue de l'obtention d'une note validant un parcours, lui aussi, prédéterminé, de taille unique. Pour recentrer ce dispositif non sur l'objet d'étude mais sur une expérience de construction identitaire et intersubjective centrée sur l'interaction en langue cible entre sujets-apprenants et enseignants-médiateurs, il faudra d'abord remettre en question l'évaluation. L'émergence de la parole en dépend.

L'épineuse question de l'évaluation

Pourquoi évalue-t-on ? En didactique des langues, que signifie la « note » ? Cette question peut sembler banale, mais dans le contexte institutionnel du secondaire, nous interroger à propos du *pourquoi*, du *comment* et du *pour quoi faire* au sujet de l'évaluation tient lieu de tabou. En éducation, en règle générale, il s'agit d'une question épineuse à laquelle personne ne semble savoir comment y répondre. Certains diront que l'évaluation se veut un outil pour, en principe, déterminer et apprécier les progrès accomplis par les élèves sur une base objective permettant d'établir l'accomplissement des objectifs déterminés sur un socle commun. D'autres diront qu'une note récompense un travail effectué, qu'il s'agit d'une sorte de monnaie d'échange, c'est-à-dire le salaire symbolique des élèves que l'on prépare à récolter les fruits de leurs efforts une fois devenus membres productifs de la société. D'aucuns iront même jusqu'à affirmer que l'évaluation tient lieu de source d'inspiration pour ces nouvelles générations qui ont besoin qu'on leur place la barre haut. Il y en a même encore qui conçoivent l'évaluation comme un bâton, voire comme une carotte, sans oublier ceux qui –nombreux– utilisent

l'évaluation pour classer le travail des élèves sur une échelle comparative, en les hiérarchisant. Au fil des années, des formations, des entraînements, des stages, des missions, des contrats, jamais nous n'avons pu trouver, clairement exprimée, une grille d'évaluation en didactique des langues qui permette aux enseignants et surtout aux élèves de comprendre clairement ce dont il s'agit. À titre d'exemple, cette explication publiée sur un site créé par le Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP) à l'attention des « maîtres » du primaire concernant l'enseignement des langues dans le premier degré (certains éléments ont été soulignés par nos soins pour appuyer nos propos dans le paragraphe suivant) :

> *« Pourquoi évaluer ?*
>
> *Il est important que le maître puisse avoir une idée claire de la progression et des acquis de la classe afin d'adapter son enseignement en conséquence. En effet, dans l'apprentissage des langues vivantes, la maîtrise de certaines notions est indispensable pour en apprendre d'autres. Pour entrer dans un apprentissage réel, les enfants doivent parvenir à capitaliser leurs connaissances du lexique et des structures de la langue. Ils doivent pouvoir les réinvestir.*
>
> *Les enfants n'avancent pas tous au même rythme. Il faut donc que le maître sache où en est chacun. Enfin, il est important que les apprenants, enfants ou adultes puissent eux aussi se situer par rapport à leur propre apprentissage : c'est en étant acteurs qu'ils peuvent faire le point de ce qu'ils savent ou pas et élaborer des stratégies d'apprentissage plus efficaces. L'enseignant leur propose donc des modalités d'évaluation qui les aident à se repérer.*
>
> *Qu'évaluer ?*
>
> *On peut évaluer un niveau, la maîtrise d'une acquisition, la correction d'un exercice ponctuel, la récitation d'un texte... Simplement, les modalités de l'évaluation différeront.*
>
> *Comment évaluer ?*
>
> *Les modalités d'évaluation sont multiples en fonction de ce qui est évalué et des objectifs.*
>
> *Evaluer un exercice :*

La notation sur dix, sur vingt, ne présente peut-être pas un grand intérêt en école élémentaire.
On peut proposer : pour une série d'items, une note représentant le nombre d'items réussis sur le nombre total. Une évaluation de 1 à 5, de 1 à 4, de 1 à 3, en fonction du degré de précision recherchée, de la nécessité ou pas d'une notion de moyenne... Pour que les enfants comprennent mieux le sens de telle ou telle évaluation, il semble préférable de substituer à la notion de « moyenne » [par] celle de « notion acquise, en cours d'acquisition, non acquise » ou de « travail réussi, travail partiellement réussi, travail non réussi ». Une échelle de un à trois devrait donc suffire dans presque tous les cas et, en tout état de cause, dans les petites classes. Au moins avec les plus petits, on a intérêt à mettre en œuvre un code de couleur : vert, orange et rouge, facile à comprendre et à utiliser, facilement lisible sous forme de pastille sur le cahier. En outre, on peut très vite énoncer en arabe la couleur du « rond » attribué. »[55]

Les multiples points de suspension mettent en évidence un symptôme classique de l'évaluation en milieu scolaire : l'approximation, le flou (« simplement, les modalités de l'évaluation différeront »). On note clairement aussi le schéma que nous avons mis en évidence au préalable dans lequel le « maître » se place au sommet d'une hiérarchie pédagogique centrée sur les « connaissances du lexique et des structures de la langue » que les élèves se doivent de « capitaliser » et de « réinvestir » (nul besoin de souligner le caractère mercantile et la portée symbolique de ces termes). Nous sommes du côté du « savoir », des connaissances, loin, très loin d'une construction identitaire, de l'interculturel, d'une quelconque considération de l'apprenant en tant que sujet complexe. Paradoxalement, on estime qu'il est important « que les apprenants puissent eux aussi se situer par rapport à leur propre apprentissage » et qu'ils soient capables de « faire le point de ce qu'ils savent ou pas » pour qu'ils puissent « élaborer des stratégies d'apprentissage plus efficaces. » Cette logique, que J.-M. Prieur qualifie de « fiction pédagogique »[56] est également présente dans le CECR. En effet, cette conception d'un « apprenant-expert

[55] http://www.primlangues.education.fr/article/quevaluer-pourquoi-et-comment, consulté le 21 juillet 2017. Le site PrimLangues est un « site institutionnel d'accompagnement et d'enseignement des langues vivantes à l'école, Primlangues réunit, entre autre (sic), des séquences pédagogiques, des activités pour la classe, et des supports de cours ». Ce site est publié par le Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), dans le cadre du réseau CANOPE : « placé sous tutelle du Ministère de l'Éducation nationale, Réseau Canopé édite des ressources pédagogiques transmédias (imprimé, web, mobile, TV), répondant aux besoins de la communauté éducative. Acteur majeur de la refondation de l'école, il conjugue innovation et pédagogie pour faire entrer l'École dans l'ère du numérique » : https://www.reseau-canope.fr/qui-sommes-nous.html, consulté le 21 juillet 2017.

[56] PRIEUR Jean-Marie, « L'empire des mots morts. Lisons le CECR comme un cauchemar », *Revue TDFLE*, n°70 [en ligne], 2017.

autonome » est un non-sens, comme le souligne J.-M. Prieur : « grâce à ses capacités métacognitives [l'apprenant doit] avoir un retour réflexif sur ses processus d'apprentissage et évaluer sa pratique de la langue afin de s'autonomiser. »

> *« C'est un « self made man », un apprenant autonome qui apprend par lui-même, qui est capable d'identifier ses erreurs et de les corriger, qui réfléchit à ses stratégies d'apprentissage, qui apprend à apprendre (tautologie qui évite de poser la question du quoi apprendre), qui construit son parcours d'apprentissage et en définit les objectifs, qui s'auto-évalue. » (ibid.)*

Comment l'apprenant peut-il déterminer ce qu'il ignore ? Comment pourrait-il être « en même temps disponible pour analyser les modes de résolution qu'il utilise » et, à la fois, « circonscrire la part de connu de la part d'inconnu qu'il a à affronter ? »[57] La contradiction se poursuit dans ce texte du CNDP où l'on prend également les enfants pour des demeurés incapables de comprendre une échelle de 10 qu'on réduit convenablement à une échelle de… 3. Pire, on suggère de remplacer cette échelle par un code couleur inspiré du code de la route (vert, jaune, rouge), « facile à comprendre et à utiliser ». À la fin de ce paragraphe on va même jusqu'à suggérer « d'énoncer en arabe la couler du rond attribué ». S'adresse-t-on à des élèves issus de l'immigration ? À des primo arrivants ? À des élèves arabophones ou à des francophones apprenant l'arabe ? Cela fait froid dans le dos.

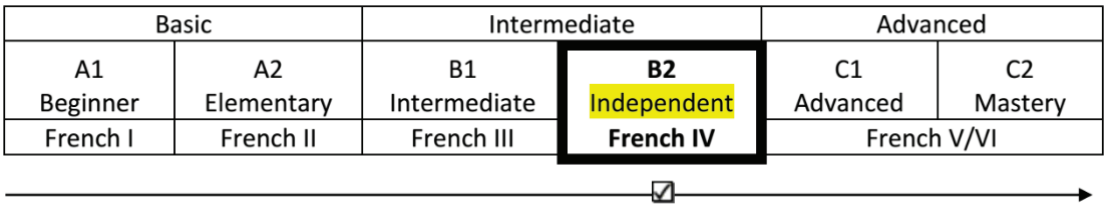
Fût-ce un enseignant curieux de savoir comment évaluer, ce genre de ressource ne donne aucun élément clair pour nous guider dans cette tâche ardue. Ce site se limite en bas de page à nous référer au portfolio européen des langues mis en place sous la tutelle du Conseil de l'Europe (publié aux éditions Didier, 2001). Lorsque l'on clique sur ce lien, une explosion de ressources les unes les plus intriquées que les autres apparaît, nul ne s'y retrouve. Si un enseignant a du mal y à s'y retrouver, un parent d'élève curieux de savoir comment ses enfants sont évalués n'aurait aucun espoir. Et les élèves ? Savent-ils au moins comment ils sont évalués ? La plupart des ressources mises à disposition des enseignants insistent sur l'importance qu'un élève sache quels sont les critères sur lesquels ils sont évalués, et il est vrai que beaucoup d'enseignants veillent à rendre

[57] Anderson, P. 1999, *La didactique des langues à l'épreuve du sujet*, Presses Universitaires Franc-comtoises, Besançon, p. 83.

publiques leurs grilles d'évaluation, mais ces grilles sont presque exclusivement des listes de critères à remplir avec des valeurs assignées, des tableaux avec des rubriques aux valeurs prédéterminées (examens, travail à faire à la maison, participation orale, comportement, grammaire, prononciation, etc.) qui n'explicitent aucunement ce que qu'un 14/20 veut dire en termes de maîtrise d'une langue. Sur l'échelle de notation américaine, bâtie sur des pourcentages, lorsqu'un élève obtient un 89,7% en cours de langue française, qu'est-ce que cela veut dire *exactement* ? Pour ajouter à la confusion, ces pourcentages sont transformés aux Etats-Unis sur une échelle lettrée qui va de F à A, A étant le seuil le plus élevé (qui se décline en A-, A et A+, idem pour les autres seuils, sauf F). Pour certains examens comme celui de l'Advanced Placement (AP), l'échelle utilisée va de 1 à 5 (5 étant un score parfait, 1 le plus bas). Pour l'examen standardisé du SAT (Scholastic Aptitude Test ou Scholastic Assessment Test, même le nom de l'examen est confus !), le score va de 200 à 800 pour chacune des deux sections, donc au total entre 400 et 1600, avec un essai noté sur une échelle de 1 à 8. L'autre examen utilisé pour l'admission à l'université, le ACT (American College Testing) est noté sur un barème qui va de 1 à 36. Le système de notation en France est moins complexifié mais tout aussi difficile à cerner.

C'est grâce à cette nébuleuse de l'évaluation qu'une échelle comme celle du CECR trouve une part de son succès et que s'explique une grande part de sa popularité auprès des enseignants. Et pour cause : il est vrai que cette échelle (A1, A2, B1, B2, C1, C2) est simple d'utilisation, claire tant pour les enseignants comme pour les élèves et facilement traduisible sur des représentations graphiques pour représenter le niveau d'un élève en langue étrangère. Voici, par exemple, comment nous avons représenté le parcours d'un élève inscrit dans le 4ème niveau de langue vivante française au lycée RCS de New York à partir de l'échelle du CECR :

Figure 8: Représentation graphique du parcours d'un élève inscrit en niveau IV au lycée RCS de New York à partir des seuils du CECR



Cette représentation est certes réductrice mais elle a l'avantage d'être facile à comprendre tant par l'enseignant lui-même comme par les élèves, ses parents et l'administration du lycée. C'est, de notre point de vue, l'un des rares aspects pratiques positifs du CECR. Il offre aux enseignants la possibilité d'établir une cartographie, un plan qui permet d'expliciter les étapes d'un parcours linguistique tout au long d'une scolarité de 5 ans, ce qui correspond très convenablement aux années de collège et de lycée (5ème, 4ème, 3ème, 2nde, 1ère et Terminale). Bien entendu, rares sont les étudiants qui atteignent un niveau équivalent au C2 en seulement 5 cycles académiques ou années scolaires, mais cela est justement un aspect qui rend d'autant plus attractif cette échelle : elle offre une marge pour manœuvrer. Après tout, atteindre le niveau B2 à la fin de la scolarité obligatoire n'est pas si mal ; c'est d'ailleurs l'une des ambitions affichées par la majorité des établissements éducatifs du secondaire.

Au LILA, nous avons proposé un projet de systématisation d'un cadre de référence pour l'enseignement des langues vivantes inspiré du CECR appelé « passeport des langues » afin de :

1. Améliorer le placement des élèves : comme nous l'avons indiqué précédemment, souvent les tests de placement en langue étrangère sont conçus sur la base de contenus et de connaissances grammaticales et de vocabulaire. Comme dans d'autres établissements, recourir à ce genre d'outil pour le placement des élèves pouvait donner lieu à des incohérences dans la constitution des groupes. Ainsi, certains élèves qui venaient de systèmes où des approches traditionnelles avaient été mises en place de manière très agressive et qui avaient une excellente connaissance des règles de grammaire, qui avaient mémorisé de nombreux temps

et modes de conjugaison (y compris des listes interminables de terminaisons de verbes irréguliers) et de longues listes de vocabulaire mais qui montraient des compétences de compréhension et d'expression orale très limitées pouvaient se voir placer dans les niveaux dits avancés. L'inclusion de l'expression et de la compréhension orales dans la grille d'évaluation des tests de placement a permis de rééquilibrer la balance pour relativiser l'importance du volet grammatical et prendre en considération d'autres aspects essentiels de la maîtrise de la langue. Dans ce sens, l'échelle inspirée du CECRL fut très utile. Elle fut utilisée essentiellement comme un prétexte pour repenser les différents niveaux à partir d'un axe débutant, intermédiaire et avancé, dont chaque seuil serait dédoublé, donnant ainsi un total de 6 niveaux de langue. Les critères du CECR pour définir les descriptifs de chaque seuil furent essentiellement mis de côté. L'équipe pédagogique du département de langues pris soin de définir les critères de progression pour chaque niveau. Cela nous a donc permis de remettre en question le dogme de la grammaire. Du point de vue institutionnel, notre démarche avait été légitimée aux yeux de la direction car nous nous étions inspirés du même principe des seuils du CECR.

2. Reconsidérer le passage et la validation des niveaux durant le parcours des élèves : dans les établissements privés où nous avons effectué nos observations, l'apprentissage d'au moins une langue étrangère est obligatoire, mais cette exigence donne lieu à des confusions. Par exemple, à CM, personne, ni le proviseur, ni le directeur du département de langues ne pouvait confirmer si les élèves devaient prendre des cours de langue étrangère pendant au moins 3 ans afin de valider leur formation obligatoire ou s'ils devaient avoir validé au moins le 3ème niveau de langue afin d'obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires. Cette nuance est de taille car un élève pourrait donc valider ce critère sans prendre des cours de langue si son test de placement indiquait qu'il avait un niveau équivalent ou supérieur à un 3ème niveau. Aussi, que se passait-il si un élève prenait une année d'espagnol et ensuite deux années de mandarin : avait-il validé cette exigence ? Au LILA, le passeport de langue avait aussi pour ambition d'aborder une question très délicate concernant l'évaluation : le

> redoublement d'un niveau. Les enseignants de langue étrangère se plaignaient de voir des élèves passer au niveau supérieur sans avoir acquis les compétences de base indiquées dans le programme. En effet, le redoublement d'un niveau était officieusement interdit. Sans importer les notes et résultats obtenus, tout élève passait du niveau 1 au niveau 2, et du 2 au 3, et ainsi de suite. Le passeport de langues définissait donc une série de critères pour chaque niveau. Si un élève ne validait pas ces critères, alors son passage au niveau suivant était conditionné ou tout simplement refusé.

Malgré l'accueil chaleureux offert au CECR, cette proposition de « passeport des langues » resta lettre morte. Il reprenait en fait de manière trop systématique un parcours balisé par des critères trop réducteurs. En essayant de lutter contre le dogme de la grammaire et l'objectivation de l'apprenant, nous avions justement recréé un « cadre » au sens stricte du terme qui ne prenait pas en considération la subjectivité des apprenants. Aussi, en essayant d'harmoniser le profil des apprenants dans la constitution des groupes pour chaque niveau, nous avions fini par tomber dans le même excès, dans le même reproche que l'on formule au CECR ; celui de ne considérer aucunement les sujets apprenants comme des individus mais comme des données statistiques interchangeables. Nous participions, bien malgré nous, de « cette technique de cadrage des individus, d'un dispositif normatif (…), d'un instrument technocratique » (Prieur, 2017). Il ne faut pas perdre de vue que, avec les apprenants, les enseignants sont tout aussi visés par l'instrumentalisation institutionnelle.

L'homogénéisation des groupes peut certes sembler nécessaire et commode mais au fond, il n'y a jamais de groupes homogènes. Nos expérimentations récentes en combinant des groupes aussi hétérogènes que possible (non seulement du point de vue de la maîtrise de la langue mais aussi en fonction de critères comme l'âge) donnent de très bons résultats. Le cas de l'exemple prototypique que nous avons mentionné précédemment est en fait parlant : cet élève à la connaissance presque encyclopédique de la langue mais qui peine à prendre la parole et à s'engager dans un échange informel bénéficie en fait énormément de se trouver dans un environnement riche et diversifié où il devra s'affirmer dans ses interactions avec des locuteurs natifs ou des élèves moins intéressés par la maîtrise des structures formelles de la langue. Il est mis à l'épreuve, loin

de la commodité et du confort que lui procure une cohorte homogène, mais il est aussi valorisé de par ce qu'il offre à ses paires. Il en va de même pour ce locuteur allophone ou « heritage speaker », souvent pointé du doigt comme le mouton noir du groupe. Dans un environnement divers qui comprend différents niveaux de compétence, sa contribution est valorisée, et l'apprentissage mutuel, l'acquisition naturelle et la parole se déclenchent.

Nous développerons ce point dans la dernière section de notre thèse, mais au fond, une question demeure : pourquoi note-t-on ? À RCS on réfléchit à cette question fondamentale non seulement en matière de didactique des langues mais en éducation et en pédagogie en général. RCS a pris la décision de supprimer les examens AP de leur offre éducative. Cela veut dire qu'il n'y a pas de cours spécialement pensés pour préparer les élèves à prendre ce genre d'examens. Cette prise de distance à l'égard des tests standardisés est encourageante et courageuse. Encourageante car elle traduit une prise de conscience de l'importance de repenser l'évaluation en termes qualitatifs et non quantitatifs. Courageuse car de nombreuses universités américaines fondent leur décision d'admission sur les scores obtenus à ce genre d'examens. Sans cela, RCS parie sur la qualité de son modèle éducatif. Aussi, les évaluations chiffrées (c'est-à-dire les notes) sont de moins en moins utilisées notamment dans les bulletins scolaires au profit de rapports d'évaluation détaillés et rédigés par l'enseignant pour décrire le travail, les progrès et le profil de chaque élève. Chaque rapport est rédigé librement par chaque enseignant et pour chaque apprenant selon ses propres critères et a vocation à servir comme une sorte de « radiographie ». Ce rapport s'adresse à l'élève mais il est aussi mis à disposition des autres enseignants et du personnel administratif amené à travailler avec lui/elle. Ces rapports s'avèrent extrêmement utiles pour avoir une vue d'ensemble du profil de l'apprenant dans l'ensemble des disciplines et aussi pour intervenir en cas de besoin. Les conseillers d'éducation, psychologues et autres spécialistes peuvent ainsi mieux cerner le sujet apprenant en tant que tel, et le considérer moins comme une donnée statistique interchangeable. En termes de didactique des langues, cela est précieux d'abord parce que cette individualisation et cette personnalisation de l'évaluation permet de mieux apprécier, de restituer et de décrire le profil linguistique de chaque élève et aussi parce que ce genre d'évaluation est à même de respecter la

singularité de chaque sujet apprenant. L'évaluation cesse alors d'être punitive et remplit une fonction essentielle, souvent ignorée ou oubliée : celle de fournir un maximum d'information sur le parcours du sujet apprenant pour mieux continuer à le guider dans son processus de construction identitaire en L2.

Malheureusement, ce genre d'initiatives est rare et relève plutôt de l'exception. Un dispositif comme celui des rapports d'évaluation narratifs est praticable lorsque les effectifs sont réduits, mais nous concevons difficilement comment un enseignant du secondaire pourrait rédiger des centaines de rapports minutieux et très détaillés pour chacun de ses élèves si chacune de ses quatre ou cinq sections se compose d'une trentaine d'élèves.

Or, cela nous amène à une question fondamentale, tabou elle aussi : à quoi sert de noter si ce n'est qu'à jouer le jeu de la mission la moins noble, la plus honteuse qui soit dans le métier qui est le nôtre, c'est-à-dire hiérarchiser des individus, les classer et ainsi, les orienter à prendre les fonctions qui leur correspondraient le mieux dans l'engrenage économique et sociétal[58] ?

> *« Le contrôle implique la visibilité, l'évaluation, la classification, la hiérarchisation. » (Prieur, 2017)*

La place de l'oral dans la salle de cours : la réalité des tranchées

Une séance typique de travail (c'est-à-dire un « cours ») en langue vivante ou étrangère dans le secondaire dure moins d'une heure, en moyenne entre 40 et 50 minutes. Dans le meilleur des cas, le groupe sera composé d'au maximum une vingtaine d'élèves –disons au mieux une quinzaine[59]. Dans le pire, il y en aura une trentaine, voire plus. Durant trois années d'observations, nous avons chronométré régulièrement le temps moyen de parole

[58] Je renvoie le lecteur à cette animation faite à partir d'une conférence donnée par Sir Ken Richardson intitulée *Changing Education Paradigms*, RSA, octobre 2010 : https://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms

[59] En effet, il est rare de trouver des groupes de moins de quinze élèves, y compris dans l'enseignement privé aux Etats-Unis. À RCS, certains groupes ne dépassent pas une douzaine, spécialement dans les niveaux dits avancés (IV et au-delà), allant même jusqu'à de très petits groupes de 5 ou 6, voire certains « cours » de spécialité appelés « independent studies » dans lesquels l'enseignant travaille avec un seul élève à la fois. Or, cela relève plutôt de l'exception. À CM, on a souvent observé des groupes de plus de 35 élèves. Cela est commun aussi dans le système public, y compris en France.

d'un étudiant choisi au hasard pendant des séances diverses. Malgré les différences entre les différents contextes d'observation, la moyenne du temps de parole par élève et par séance ne dépasse pas les 4 minutes. Cette moyenne comprend l'ensemble des activités de classe, y compris les exposés, le visionnement de films, les ateliers de conversation, le travail en groupes, les cours magistraux, les tables rondes, etc. Nous rappelons aussi que notre terrain d'observation (le privé secondaire aux États-Unis) est, si on le compare au public, assez exceptionnel, surtout en termes d'effectifs, considérablement moins nombreux que dans le public. Un calcul similaire a été effectué par Natanael Wright, président du Wall Street Institute France, cité dans cet article du journal Le Monde (section Éducation) daté du 24 mai 2013 et intitulé « Pourquoi les étudiants français ont-ils un mauvais niveau en anglais ? »

> *« Un enfant va faire en moyenne 90 heures de cours d'anglais par an, dans une classe de 30 élèves. Cela fait trois heures d'anglais par élève et par an, sur lequel le professeur prend du temps de parole. Un enfant parle donc en anglais en moyenne 1 h 30 par an. »*[60]

Ce genre de calcul (y compris le nôtre) est certes un non-sens, d'abord parce qu'il considère qu'une séance de travail en didactique des langues se réduit exclusivement à du temps de prise de parole par l'élève. Une interaction est remplie de silences (tout aussi signifiants) et l'apprentissage d'une langue étrangère requiert, nous le savons, du temps qu'un observateur extérieur pourrait considérer comme « passif ». Ainsi, des lectures silencieuses, des projections de films, surtout l'écoute et le travail sur les structures formelles de la langue seraient, d'après M. Wright, du temps perdu parce que non investi dans la prise de parole. Cela montre une méconnaissance profonde des principes fondamentaux de la didactique des langues et révèle la même logique marchande et mercantile qui gouverne des dispositifs comme le CECR où rapidement le *tout communication* devient, lui aussi, un dogme. Toujours est-il qu'il faut admettre que cette comptabilité liée au temps de parole et aux effectifs dans l'enseignement des langues étrangères met en évidence une réalité qu'il faut prendre en considération : très peu de temps disponible pour la prise de parole affecte négativement l'apprentissage des langues

[60] http://www.lemonde.fr/education/article/2013/05/24/pourquoi-les-etudiants-francais-ont-ils-un-mauvais-niveau-d-anglais_3414919_1473685.html

étrangères. La pratique de l'oral est un aspect fondamental non seulement pour consolider l'acquisition de la langue mais aussi parce que les interactions et les échanges fondent la construction identitaire et subjective de l'apprenant en L2. C'est un processus qui requiert du temps, beaucoup de temps. Il s'agit, par définition, d'un « processus indéfini, inachevé par essence »[61].

Aussi, comme le dit P. Anderson, « l'inclination vers une langue étrangère est d'abord la question du désir d'un sujet et non comme on voudrait nous le faire croire quelque chose d'externe, qu'il suffirait de placer en convoquant une quelconque motivation. »[62] De la même manière, la prise de parole ne se force pas. Tomber dans cet excès serait jouer le jeu de ce nouveau dogme, celui du « enseigner à communiquer ». Néanmoins, il est clair que tout dispositif en didactique des langues doit donner un temps important à la prise de parole pour, aussi, se consacrer à un travail de longue haleine sur la prononciation, le rythme, la prosodie et d'autres aspects en relation à la phonétique. À propos du statut de l'enseignement/apprentissage de la prononciation, S. Wachs affirme : « il reste le parent pauvre de la didactique des langues »[63]. En effet, le travail en phonétique et prononciation en langues étrangères est peu valorisé par l'institution enseignante, particulièrement dans le secondaire où ce volet est quasi inexistant dans les manuels et les programmes scolaires, et cela malgré de nombreuses ressources mises à disposition des enseignants, notamment en FLE. De facto, ce travail est souvent relayé à un second plan, bâclé ou même sacrifié faute de temps disponible et souvent jugé par les enseignants eux-mêmes comme facultatif et non essentiel pour l'apprentissage d'une langue. À cela s'ajoute la difficulté de la tâche qui requiert tout de même une formation préalable des enseignants, non pour apprendre et faire apprendre l'alphabet phonétique international (API[64]) mais pour développer des techniques didactiques permettant de faire travailler la diction, les liaisons, la graphie des sons, la reconnaissance, le discernement et la discrimination de

[61] BERTRAND, Michèle, « Qu'est-ce que la subjectivation ? », *Le Carnet PSY*, 2005/1, n°96, p. 24-27.

[62] Descriptif du séminaire « Didactique des langues, constitution de la parole et subjectivation », Laboratoire LASELDI, École Doctorale LETS, Université de Franche-Comté, 2010.

[63] Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du Français Langue Étrangère (FLE), in Revista de Lenguas Modernas 14, Universidad de Costa Rica, 183-196, p. 195 : https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/viewFile/9687/9134

[64] L'API est, d'après notre expérience, utile pour des phonéticiens, des linguistes, des experts et des enseignants mais ne présente aucun intérêt pour des apprenants de langue étrangère.

sons, etc. Cela, ajouté au fait que de nombreux enseignants de langue étrangère maîtrisent mal la langue qu'ils enseignent ou ne l'ont pas pour langue maternelle et au temps limité dont on en dispose affecte la pratique de la prise de parole.

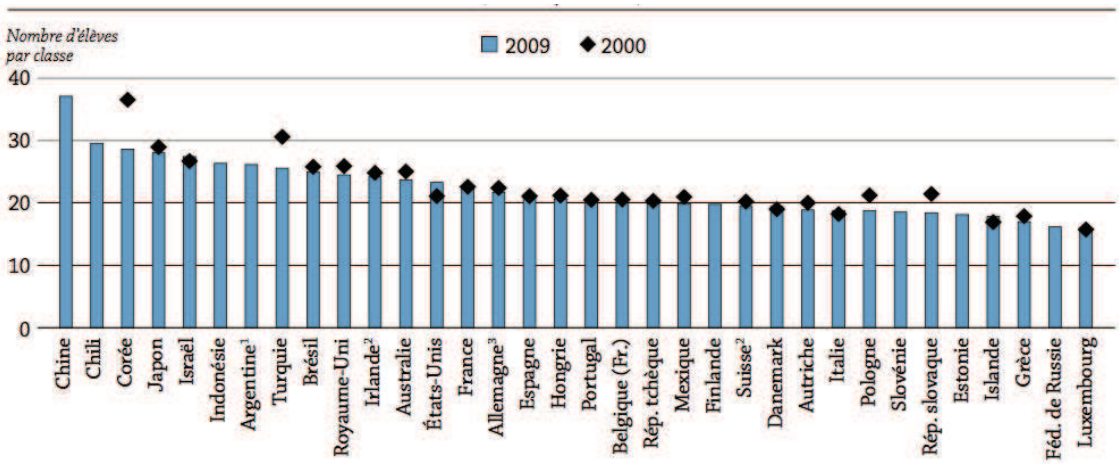
Par ailleurs, la place qu'occupe l'oral dans la plupart des salles de cours de langues étrangères dans le secondaire n'est pas seulement affectée par l'aspect quantitatif du temps disponible mais aussi par la manière dont on dispose. Nous avons observé un recours presque systématique à des questions fermées qui requièrent la plupart du temps des réponses monosyllabiques. Même lorsque ces réponses sont données sous la forme de phrases complètes, la prise de parole des apprenants est souvent excessivement encadrée, et pour cause : il y a très peu de flexibilité dans l'usage du temps à cause des programmes et des contenus à couvrir. Il ne peut pas y avoir de temps morts. Dans le cas des activités de compréhension lors du travail autour d'un texte ou d'un support audiovisuel, les sujets apprenants disposent souvent d'une marge de manœuvre assez limitée pour explorer la source. Des questions souvent excessivement ciblées et subordonnées souvent à des notions de grammaire ajoutées à un timing souvent trop séquentiel laissent peu de liberté aux apprenants pour « naviguer » librement sur un texte, un extrait de roman, un tableau, une chanson, un poème. Il n'est pas rare que les élèves lisent d'abord les questions avant de procéder à la lecture (partielle) d'un document, ou que l'enseignant lui-même se situe comme filtre de lecture, y compris d'une œuvre esthétique, se plaçant non en médiateur mais en spécialiste, c'est-à-dire en « maître », transformant ainsi une expérience qui se doit d'être subjectivante en pur contenu linguistique à absorber et à digérer. Le plaisir mais aussi les zones d'ombre, les incompréhensions, la difficulté, voire le dégoût ou le malaise sont des aspects fondamentaux de tout apprentissage car cela fait appel à la subjectivité de l'individu, à ses affects, à son passé, à ses peurs, à son expérience. L'expression de ce ressenti déclenché par un vers dans un poème, un article, une image, une scène d'une pièce de théâtre est essentielle dans l'acquisition des compétences et la maîtrise d'une langue, et dans la construction identitaire en L2. La prise de parole ou son corrélatif –le refus de la prendre, le silence, la prise de distance– mobilisent ce qui nous relie, nous identifie, nous différencie et nous oppose à autrui. C'est sur cette base interactionnelle qui donne aussi le temps de l'introspection aux élèves que doit reposer un

dispositif efficace en DLE. Mais, comment y parvenir dans un système éducatif de masse où le temps presse et où les grands effectifs par classe semblent, hélas, incontournables ?

Les effectifs par classe : enseignement de masse et apprentissage des langues

L'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE) a publié un rapport sur le taux d'encadrement et la taille des classes suite à une étude menée dans les 35 pays membres intitulée « Regards sur l'Éducation » (2011)[65]. Dans ce rapport, on note d'abord des similarités dans les statistiques concernant la France et les Etats-Unis. Ce sont, pour la plupart des cas analysés, deux milieux présentant presque les mêmes caractéristiques au sujet des effectifs par classe. La moyenne dans l'enseignement primaire dans les établissements publics en France est de 22,6 élèves par classe. Aux Etats-Unis, cette moyenne se situe à 23,8 :

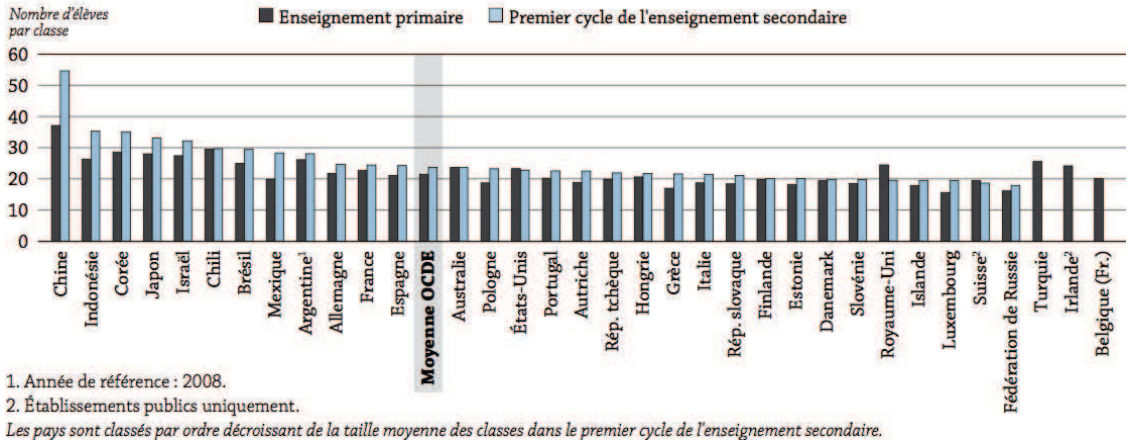
Figure 9: Taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire (public uniquement), 2000-2009



Si l'on compare par niveaux d'enseignement, on note cependant pour la France une augmentation de la taille moyenne des classes dans l'enseignement secondaire : la moyenne passe de 22,6 à 24,3, alors qu'aux Etats-Unis on note une légère diminution (de 23,8 à 23,2) :

[65] https://www.oecd.org/fr/edu/apprendre-au-dela-de-l-ecole/48640619.pdf

Figure 10: Taille moyenne des classes selon le niveau d'enseignement (2009)

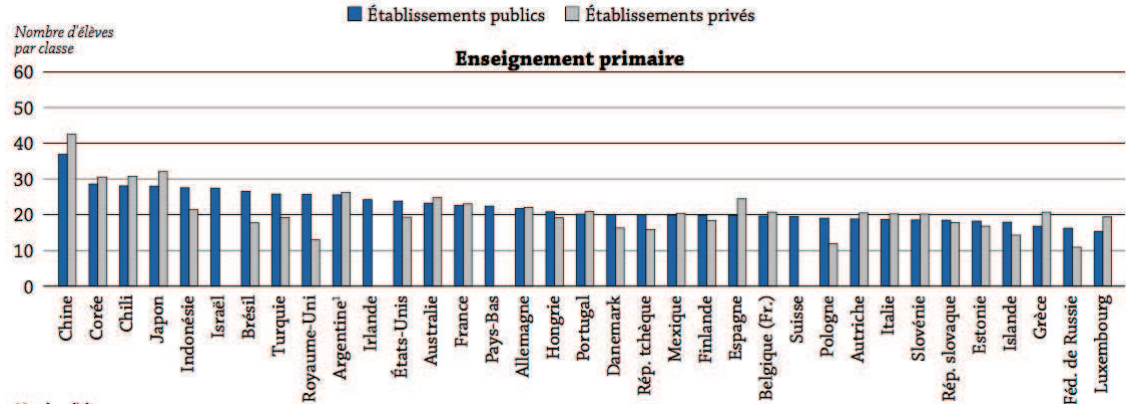


1. Année de référence : 2008.
2. Établissements publics uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la taille moyenne des classes dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

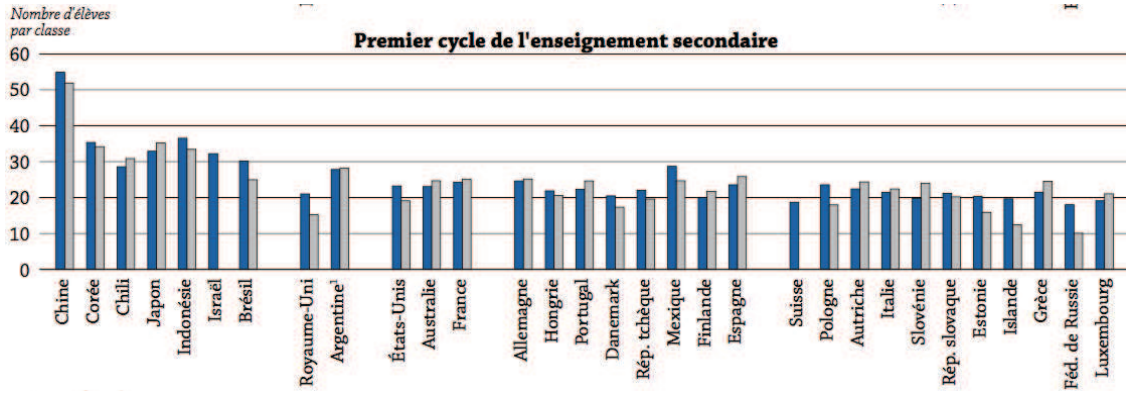
En ce qui concerne les écarts dans le nombre moyen d'élèves par classe entre les établissements publics et privés, on remarque une différence. Dans les établissements privés aux Etats-Unis les effectifs sont moins élevés que dans le public (19,3 contre 23,3 dans le primaire, 19,1 contre 23,2 dans le secondaire), mais en France c'est l'inverse : il y a plus d'effectifs dans les classes des établissements privés que dans les publics (23 contre 22,6 dans l'enseignement primaire et 25,1[66] contre 24,3 dans le secondaire) :

Figure 11: Taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire dans les établissements publics et privés (2009)



[66] Cette moyenne de 25,1 comprend les établissements privés subventionnés par l'État où la moyenne se situe à 25,4 et les établissements privés indépendants (peu nombreux) où la moyenne se situe à 14,1.

Figure 12: Taille moyenne des classes dans l'enseignement secondaire dans les établissements publics et privés (2009)



Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, on compte une moyenne de 24 élèves par classe dans l'ensemble des pays de l'OCDE, un nombre élevé. Les conclusions du rapport prennent en considération ce débat en éducation concernant la taille des classes et le taux d'encadrement :

> *« Il est courant de considérer que des effectifs moins nombreux par classe permettent aux enseignants de se concentrer davantage sur les besoins de chacun de leurs élèves et de passer moins de temps à gérer les perturbations pendant les cours. Pourtant, les effets de la variation de la taille des classes sur la performance des élèves ne sont pas étayés par des éléments probants. Les recherches menées dans ce domaine controversé n'ont pas permis de tirer des conclusions cohérentes, même s'il apparaît que les classes moins peuplées pourraient avoir un impact sur des groupes spécifiques d'élèves, notamment les élèves défavorisés (voir, par exemple, Krueger, 2002[67]). Les éléments sont plus nombreux à l'appui de la relation positive entre les classes plus petites et certains aspects des conditions de travail des enseignants et de leur performance (une plus grande ouverture à l'innovation en classe, un meilleur état d'esprit et une plus grande satisfaction professionnelle) (Hattie, 2009[68] ; OCDE, 2009). »*[69]

[67] Krueger, A.B., « Economic considerations and class size », *National Bureau of Economic Research Working Paper*, n.8875, Cambridge, MA, USA, 2002.
[68] Hattie, J. *Visible Learning ; A Synthesis of over 800 meta-analyses Relating to Achievement*, Routledge, London, 2009.
[69] Ibid. (rapport de l'OCDE : https://www.oecd.org/fr/edu/apprendre-au-dela-de-l-ecole/48640619.pdf) p. 420-421.

Le rapport de l'OCDE concède que « la taille des classes influe sur le temps et l'attention que l'enseignant peut accorder à chaque élève, ainsi que sur la dynamique sociale entre les élèves » (encadré D2.1., p. 422-423) mais se presse de mentionner des études[70] qui suggèrent que « la relation entre la taille des classes et la performance des élèves ou d'autres variables telles que le climat de discipline ou les relations entre élèves et enseignants est faible. » Toujours d'après le rapport, « la taille des classes semble également plus importante au début de la scolarité qu'elle ne l'est pour les élèves âgés de 15 ans ». Ce rapport affirme néanmoins que « toutes choses égales par ailleurs, les classes plus petites semblent bénéfiques » mais que « la réduction de la taille des classes est coûteuse (…) et que c'est un choix financier moins rentable pour améliorer le rendement de l'apprentissage que ne l'est, par exemple, l'investissement dans la qualité des enseignants. »

Sous une apparente objectivité scientifique, ce rapport se plie donc à des critères économiques et de rentabilité qu'il justifie sans complexe, chosifie les apprenants comme des données statistiques interchangeables et méprise l'interaction entre apprenants et enseignants en la qualifiant de simple tâche d'encadrement disciplinaire. Combien même il n'y aurait pas de consensus autour de ce débat dans le monde de l'éducation, il nous semble difficilement concevable qu'on se pose cette question au sujet de l'enseignement des langues étrangères. Le rapport de l'OCDE se fonde d'ailleurs sur l'exemple de la Finlande et de la Chine pour démentir l'intérêt de faire baisser les effectifs. On y lit :

> *« La Finlande se distingue, par exemple, des autres pays à l'étude par un nombre moyen d'élèves par classe peu élevé aux cours de langue d'enseignement et par sa place en tête du classement PISA de compréhension de l'écrit. En revanche, des pays comme la Corée et le Japon, qui comptent parmi les cinq premiers du classement PISA de compréhension de l'écrit, figurent parmi ceux où le nombre moyen d'élèves par classe est le plus élevé. Des classes nombreuses n'ont pas empêché ces pays d'obtenir des résultats supérieurs à la moyenne en compréhension de l'écrit. »*

[70] Deux références sont données dans le rapport :
- Ehrenberg, R. G., Brewer, D. J., Gamoran, A., & Willms, J. D. « Class size and student achievement », *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 2(1), 2001, p. 1-30.
- Piketty, T. et M. Valdenaire, L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français : estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, Paris, 2006.

Or, le PISA[71] (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves, en anglais appelé Programme for International Student Assessment de l'OCDE) teste un échantillon de jeunes âgés de 15 ans dans les 34 pays membres de l'OCDE seulement en sciences, mathématiques, lecture, résolution collaborative de problèmes et connaissances en finance. Nulle référence à l'apprentissage ou à l'enseignement des langues. Pourtant, la question des effectifs en DLE est perçue comme urgente, même par les autorités du MEN. Sur la page d'Eduscol, par exemple, dans la section « contenus et pratiques d'enseignement », volet langues vivantes au lycée général et technologique, au sujet des groupes à effectifs réduits, on y lit : « une partie de la dotation horaire globale des établissements est dédiée à la mise en place de groupes à effectifs réduits dont les langues vivantes peuvent bénéficier.[72] Pourtant, cela n'est pas confirmé par des enseignants exerçant le métier de professeurs de langue vivante dans le secondaire, comme on peut le voir dans l'un des nombreux forums de discussion (par exemple, le réseau social Neoprofs qui s'adresse aux professeurs et personnels de l'Éducation Nationale) qui permettent aux enseignants de partager leurs expériences et conseils, mais aussi leurs frustrations : http://www.neoprofs.org/t82395-effectif-des-classes-en-cours-de-langue-etrangere. Dans ce forum, une enseignante a lancé une question au sujet de la circulaire que nous venons de mentionner publiée sur Eduscol concernant la réduction des effectifs :

> *« Je suis donc prof de langue et j'ai des classes remplies (30 chaises = 30 élèves) comme beaucoup d'entre nous donc évidemment c'est compliqué pour aider chacun et faire de l'oral avec tout le monde. Certains collègues m'ont dit qu'il y aurait une circulaire qui indiquerait que les effectifs en langues étrangères DEVRAIENT (en théorie) être en effectifs réduits... (un peu comme en sciences) mais je n'arrive pas à la trouver... alors mythe ou réalité ? »*

Après des douzaines de réponses indiquant d'abord une méconnaissance de cette circulaire et confirmant ensuite que la grande majorité des enseignants de langues font face à des effectifs élevés (bien au dessus de la moyenne de l'OCDE) pouvant aller

[71] https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf

[72] « Les langues vivantes au nouveau lycée », document daté du 22 mars 2012 et consulté le 27 juillet 2017 : http://eduscol.education.fr/cid46518/langues-vivantes-au-nouveau-lycee.html

jusqu'à plus de 40 élèves par classe (le cas d'une classe de Première en LV1), l'enseignante à l'origine du post se résigne et s'exclame :

> *« Merci à tous pour vos réponses… Je vais devoir m'y faire alors ! Mais quand même, mettre 30 collégiens ou plus dans une classe, ce n'est jamais productif… Pourvu que ça change ! »*

Cette résignation est bien connue de tous ceux et celles qui exerçons ou avons exercé le métier d'enseignant de langues dans le secondaire. Cette jeune enseignante[73] a essentiellement deux choix : quitter le métier d'enseignant comme le fit « Pierre » (voir le chapitre précédent, « La difficulté à innover ») et explorer d'autres horizons professionnels ou bien, trouver le moyen de « survivre » dans des salles de cours bondées où l'on prend la noble et ambitieuse mission d'enseigner des langues étrangères à des groupes de 30 ou 40 élèves.

Aussi doué(e) soit l'enseignant(e), des effectifs de 30, voire 40 élèves, ce n'est pas praticable en DLE. C'est faisable, oui, mais on le fait mal. C'est justement ce qui nous pousse à nous réfugier dans des méthodologies dites archaïques ou traditionnelles, à recourir au cours magistral, à devenir des « encadreurs disciplinaires » limitant la prise de parole et encourageant le silence, à recourir presque exclusivement au manuel ou aux fiches polycopiées d'exercices mécaniques de grammaire, de vocabulaire ou de conjugaison où l'on peut faire travailler une trentaine d'élèves *sagement* ; c'est ce qui nous pousse à nous barricader derrière nos bureaux, à évaluer de manière quantitative et non qualitative, à ne plus savoir comment s'appellent nos 187 élèves, à rentrer chez-nous et à essayer de déconnecter (pas question de lire des articles de recherche après avoir corrigé 187 copies et avoir préparé 6 leçons). Bref, c'est ce qui instrumentalise et chosifie non seulement les élèves mais aussi les enseignants et la langue/culture dans un système de masse où l'on est conditionné par la simple gestion des flux (flux d'information pour les élèves, flux d'effectifs pour les enseignants).

[73] D'après son profil sur le forum, cette enseignante a commencé sa carrière en 2013-2014 en tant que stagiaire avec 5 classes, puis en 2014-2015 elle avait 6 classes (une 6ème, deux 5ème, une 4ème et deux 3ème), réduites à 5 en 2015-2016 et 2016-2017 où elle a pris des responsabilités en tant que professeur principal.

La question des effectifs est donc centrale en DLE. Il s'agit d'un aspect institutionnel qu'il faut considérer dans tout échafaudage pédagogique et didactique mais surtout en ce qui concerne l'apprentissage, l'enseignement et l'acquisition d'une langue étrangère. C'est d'ailleurs un argument central de vente dans le marché de l'éducation privée aux Etats-Unis où l'on peut établir une corrélation évidente entre le coût, les frais de scolarité et le nombre d'élèves par classe : plus le taux d'encadrement est élevé et le nombre d'élèves par classe est faible, plus les frais de scolarité sont élevés. Pour la plupart des parents, des élèves et des enseignants c'est justement ce qui fait la différence entre le privé et le public. En ce qui concerne la didactique des langues, c'est ce qui fait toute la différence.

La question du recrutement et de la formation des enseignants de langue étrangère

Qui devient aujourd'hui enseignant de langue étrangère dans le secondaire ? Nicole Poteaux, professeur émérite à l'Université de Strasbourg et membre du Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC) nous fait noter cette problématique dans son article « la formation des enseignants, entre didactique et sciences de l'éducation » (2003:82) :

> *« C'est l'aptitude disciplinaire qui détermine le choix de la carrière d'enseignant : si l'on est « bon » en espagnol au lycée, on peut choisir de poursuivre des études dans cette discipline. La question du champ professionnel dans lequel s'inscrit l'aptitude disciplinaire n'intervient que dans les choix d'orientation ; elle ne se pose qu'en fin de parcours. En France, cette identification à la discipline est renforcée par la mono-valence des enseignants, contrairement à l'usage dans de nombreux autres pays européens où la bivalence est de rigueur. Outre l'identification à une discipline, le métier d'enseignant se caractérise à la fois par une affiliation à une mission de service public (avec un employeur unique maîtrisant l'emploi et la formation) et par l'apprentissage d'actes professionnels longtemps restés implicites et que l'on tente maintenant d'expliciter dans la démarche de formation professionnelle. C'est dans la définition de ces actes que se pose la question de la construction d'un poste de travail. L'identification forte à la discipline enseignée pousse à mettre cette dernière au centre du dispositif. »*

Cette forte identification de l'enseignant à la discipline se transmet à l'apprenant par une subordination de son apprentissage d'une langue/culture à l'enseignement d'une

discipline conçue comme un objet d'étude. Cela crée un phénomène de distanciation chez l'apprenant qui, loin de se projeter comme passant en L2, continue de concevoir cette langue/culture comme une matière. Ce sentiment est renforcé lorsque les enseignants eux-mêmes véhiculent cette conception de la langue/culture qu'ils enseignent. C'est l'une des raisons pour lesquelles nous insistons tellement sur l'utilisation exclusive de la langue cible ; ce n'est pas seulement pour permettre une plus grande exposition à la langue cible, améliorer les compétences conversationnelles et de compréhension orale et d'écoute, renforcer le rôle modélisateur de l'enseignant ou permettre la mise en place de stratégies d'immersion : c'est surtout et avant tout parce qu'une utilisation exclusive de la langue cible permet de ne pas présenter la langue/culture comme un simple objet d'étude. L'utilisation de la langue première, la traduction ou la surexposition à un discours métalinguistique qui tourne essentiellement sur la grammaire et la conjugaison créent un fossé en termes de subjectivation, renforçant par là même l'objectivation de la langue, de l'enseignant et de l'apprenant. Cela se produit d'autant plus facilement lorsque le parcours professionnel et la formation de l'enseignant privilégient une conception institutionnelle de « la discipline » comme objet d'étude, ce que nous jugeons incompatible et contreproductif avec le processus de construction en L2 du sujet.

Aux Etats-Unis, le recrutement des enseignants de langue étrangère se fait de manière assez similaire au système pratiqué en France. Il s'agit souvent d'étudiants universitaires ayant complété une licence en philologie, langue ou littérature étrangère ou classique qui voient dans l'enseignement des langues une voie professionnelle. Une fois le diplôme de Licence en poche (bachelor's degree), les étudiants s'inscrivent dans des programmes de préparation au métier d'enseignant (une sorte de ESPE[74], mais ces programmes sont dispensés non par un institut mais par les universités elles-mêmes). Ces programmes de certification comprennent des observations et un stage, c'est-à-dire une première expérience d'enseignement dont la durée varie en fonction des états mais qui est généralement d'environ un semestre ou quinze semaines. Une fois ces conditions validées (l'obtention du diplôme initial dans la discipline et la formation pour le métier d'enseignant comprenant le stage), les candidats passent une série d'examens obligatoires

[74] Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE), remplacent depuis 2013 les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM).

(comprenant des tests standardisés[75]). Suite à l'obtention du diplôme universitaire (minimum Licence ou Bachelor's degree) et une fois l'ensemble de ces conditions de certification validées, les futurs enseignants obtiennent un certificat délivré par l'état. Ce certificat est généralement valide pour une période allant d'un à cinq ans. Son renouvellement est conditionné à l'obtention de crédits supplémentaires dans le cadre de la formation continue. Cette formation continue comprend des éléments de didactique et des sciences de l'éducation. Il n'est pas rare que les enseignants s'orientent après quelques années d'exercice vers une maîtrise en éducation (master in éducation). Ce parcours varie, comme nous l'avons dit, en fonction des états. Il y a aussi d'autres voies d'accès aux métiers d'enseignant de l'élémentaire ou du secondaire comme le National Board Certification, mais ces voies restent tout de même assez exceptionnelles. Ce parcours et ces conditions d'accès au métier d'enseignant n'appliquent pas aux postes disponibles dans les établissements privés ou indépendants, ni au charter schools (des établissements à gestion privée financés par des fonds publics) qui bénéficient d'une autonomie très large dans le recrutement de leur personnel enseignant. À noter que dans l'ensemble de ces deux systèmes (français et américain) la discipline prime sur les techniques didactiques. En bref, la maîtrise presque encyclopédique des connaissances sur la langue/culture (y compris la littérature et la civilisation), c'est-à-dire des contenus, prime sur les stratégies didactiques à déployer dans le cadre de l'exercice au quotidien du métier d'enseignant.

Témoignage : Candidat au CAFEP-CAPES d'espagnol

J'ai moi-même fait l'expérience de cette subordination de la conception du métier d'enseignant de langue étrangère (espagnole en l'occurrence) aux contenus axés sur une connaissance encyclopédique de la « discipline » lors des épreuves d'admission au Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Enseignement du Privé (CAFEP) d'espagnol, épreuve identique à celle du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré (CAPES) d'espagnol. Les épreuves écrites d'admissibilité avaient certes l'air d'avoir été conçues pour situer la maîtrise de la langue comme condition première,

[75] La grande majorité des états de l'union (tous sauf 4) requièrent 3 examens appelés Praxis tests : le Praxis Core Academic Skills for Educators, le Praxis Subject Assessment et le Praxis Content Knowledge for Teaching Assessments. En plus, certains états exigent le Praxis Principles of Learning and Teaching.

mais il était en même temps très clair que cet outil de sélection reflétait une vision institutionnelle du métier et de la pratique de l'enseignement des langues fondée sur la langue comme discipline, comme matière, comme ensemble de contenus à transmettre. Les épreuves de traduction/version révélaient également que la place qu'occupe l'utilisation exclusive de la langue cible n'était pas encore intériorisée comme essentielle ; une grande part de la sélectivité étant orientée à évaluer le niveau de maîtrise de la langue française des candidats. Cela appelle une première remarque, et de taille : pourrait-on concevoir qu'un enseignant d'espagnol (ou de toute autre langue étrangère en l'occurrence) certifié par le MEN n'ait pas une maîtrise « idéale » du français ? En l'état actuel de nos observations et de notre expérience, la réponse est non. Il s'agirait d'un critère éliminatoire, comme ce fut le cas des candidats à la session 2004 qui ne furent pas classés comme admissibles (bel euphémisme qui cache l'inadmissible) –tous et toutes de langue maternelle espagnole et dont la maîtrise du français était moyenne. L'idée reçue étant qu'il serait inadmissible qu'un enseignant de langue espagnole du second degré n'ait pas une maîtrise parfaite de la langue française. Avant d'être enseignant de langue, on est dépositaire d'une mission de service public en tant que fonctionnaire de l'État. Une deuxième question s'impose en même temps : pourrait-on concevoir qu'un enseignant d'espagnol (ou de toute autre langue en l'occurrence) certifié par le MEN ait en fait une maîtrise approximative de la langue qu'il/elle serait appelé(e) à enseigner ? En l'état actuel de nos observations et de notre expérience, la réponse est oui. Nous avons documenté cela en France et aux Etats-Unis, y compris dans le privé, où il n'est pas rare de rencontrer des enseignants de langue étrangère qui parlent ou maîtrisent mal la langue qu'ils/elles enseignent. Cela est particulièrement visible au niveau phonologique, notamment de la prononciation et des habiletés conversationnelles et de communication, comme la négociation des tours de parole avec un locuteur natif. Ils/elles ont certainement su démontrer une excellente connaissance des structures de la langue qu'ils enseignent (nous revenons au dogme de la grammaire) lors du recrutement ou de leur formation mais lors d'échanges informels en langue cible, ils/elles perdent leurs moyens, peu habitués qu'ils/elles sont à utiliser cette langue en dehors du contexte de la salle de cours.

Pendant l'épreuve orale, un échange avec l'un des membres du jury m'a particulièrement frappé. Il avait noté que, étant costaricien, je n'avais pas l'accent espagnol péninsulaire. Il m'avait alors fait remarquer que l'Espagne n'était pas loin et que ce serait bien que je profite pour y séjourner afin de m'en imprégner. « Ça vous permettra aussi de pratiquer l'utilisation du *vosotros* ». Je lui ai fait remarquer que l'accent péninsulaire unique n'existe pas, que dans certaines villes et régions du sud de l'Espagne, comme à Séville, la variété sociolectale se caractérise par un accent assez similaire au nôtre (c'est d'ailleurs de cette région dont était issu un grand nombre des conquistadores et des colons partis en Amérique), et que d'ailleurs « notre accent » n'était pas non plus unique (il n'y a pas *un seul* accent latino-américain, les variétés, comme on le sait, sont fort nombreuses). « On se comprend » m'a-t-il répondu, avant que lui vienne à l'esprit l'idée de me demander si je ne comptais donc pas enseigner la conjugaison des verbes à la deuxième personne du pluriel. J'ai eu beau lui expliquer que cette conjugaison en particulier serait traitée dans les contenus grammaticaux comme l'indiquaient à l'époque les textes officiels mais que dans ma pratique quotidienne je continuerais d'avoir un accent assez neutre et standard (j'ai tendance à réserver mon accent costaricien et les expressions colloquiales et idiomatiques propres à ma langue/culture à des interactions informelles en dehors du cadre scolaire). J'ai ajouté que dans mes interactions avec mes élèves je continuerai d'employer le *ustedes*, au lieu du *vosotros*. Ma réponse n'a pas eu l'air de le convaincre, ou de lui plaire. Au delà de l'imposition de la norme péninsulaire (un phénomène fort problématique dans l'enseignement de l'espagnol comme deuxième langue) et de ce que cette interaction révèle en termes symboliques liés à la place qu'occupe l'Amérique Latine dans l'imaginaire collectif du monde de l'éducation et en particulier de la didactique des langues, ce qui nous interpelle le plus dans cette interaction est qu'elle s'est produite, comme la plus grande partie de l'entretien oral, en langue française. Suite à mon exposé (explication de texte et explicitation d'un plan de leçon à partir d'un texte littéraire classique, *el Cantar de mio Cid*), la seule partie de l'oral qui se déroula en langue espagnole lors de l'échange avec le jury eut pour objectif de déterminer mes connaissances de l'histoire de l'Espagne, notamment de la période de la Reconquista, et les origines étymologiques arabes du mot « cid », dérivé de l'arabe *sayyid* qui signifie « seigneur ». Les questions du jury ont porté sur des dates, des évènements et des

personnages historiques extrêmement précis. J'eus l'impression de passer le CAPES d'Histoire, pas celui d'Espagnol. Il s'agit certes de connaissances importantes que je conviendrai même de qualifier d'essentielles pour un futur professeur d'espagnol, mais dans le fond il faut reconnaître qu'il s'agissait avant tout de déterminer si je maîtrisais les contenus que j'aurais à transmettre et non si je savais *comment* les transmettre. Il ne fut que très peu question de didactique, de stratégies pédagogiques, d'empathie, de techniques de gestion de la classe applicables à la réalité d'une salle de cours. J'eus presque l'impression d'être dépossédé de ma langue maternelle, qu'on me la prêtait sous condition, à contrecœur, sous la forme d'une langue étrangère, dénaturée.

N. Poteaux (2003:88-89) nous fait remarquer à propos de cette prédilection institutionnelle pour les connaissances encyclopédiques de « l'objet » à enseigner au détriment d'autres aspects peut-être plus fondamentaux du métier d'enseignant :

> *« Les savoir attendus d'un enseignant de langue par l'institution sont impressionnants, les compétences générales demandées à un enseignant font frémir (…). Plusieurs domaines s'entrecroisent avec cependant une prépondérance de la discipline d'enseignement portée par la formation en didactique. Les autres compétences d'ordre relationnel, sociologique, institutionnel, coopératif se trouvent au second plan ; il y a l'essentiel et l'accessoire. Comme le temps imparti à la formation n'est jamais suffisant, l'accessoire est forcément sacrifié. Le caractère interdisciplinaire du métier d'enseignant n'est pas admis pour l'instant. »*

Aux critères de sélection des enseignants de langue, il faudra ajouter certains qui sont purement circonstanciels. D'un point de vue purement éthique, il ne nous viendrait aucunement à l'esprit de classer la nationalité parmi les critères de sélection des futurs enseignants de langue. Or, d'un point de vue institutionnel, une sélection est faite à ce niveau. En effet, pour intégrer la fonction publique, il faut être ressortissant français ou européen. Un candidat de nationalité autre ne peut donc pas prétendre à un poste de professeur de langue dans les établissements publics de France. Ce genre de cas pourrait être considéré comme anecdotique, cependant il est assez paradoxal que l'on ne puisse pas recruter des *étrangers* pour enseigner une langue *étrangère*. Aussi, il peut s'agir d'un critère imposé dans la pratique par la réalité du contexte d'apprentissage.

Dans les trois Alliances Françaises où nous avons effectué des observations, nous avons pu observer un traitement préférentiel donné aux enseignants de FLE venus de la métropole dont la variété sociolectale correspondait à la norme symbolique hexagonale (en particulier parisienne). Dans beaucoup de cas, l'exigence de la nationalité française est clairement stipulée dans les descriptifs des offres d'emploi (recensées sur des sites comme www.fle.fr/emplois, www.fdlm.org/jobs et www.emploi-fle.com). L'imposition de ladite norme est aussi facilement observable un peu partout dans le monde dans le domaine du FLE où certains clients et étudiants –particulièrement des adultes– peuvent se montrer réticents à l'idée d'avoir un instructeur de français à l'accent québécois, sénégalais ou autre fortement marqués. Lors d'une mission de consulting pour un projet d'ingénierie linguistique, un client corporatif nous a clairement fait part de son mécontentement car l'instructeur de FLE qu'on lui avait assigné était sénégalais. Il s'est exclamé : « On ne comprend rien à ce qu'il dit, ce n'est pas du français ça ![76] » Or, il s'agissait d'un instructeur excellent, dûment qualifié et expérimenté, qui avait déjà fait ses preuves et avait obtenu de très bons résultats dans le même domaine de spécialité (formation de représentants pour un service clientèle pour un centre d'appels à l'international).

« Cherche prof de FLE à l'AF »

Hormis les représentations liées à la langue et les problématiques d'ordre sociolinguistique liées à la réalité du terrain, la question du recrutement des enseignants de langue étrangère a tendance à être souvent un aspect très terre à terre et dépendre notamment des moyens matériels, comme c'est souvent le cas dans le réseau des Alliances Françaises (désormais AF). À l'exception du/de la directeur/directrice, et dans certains cas du/de la coordinateur/coordinatrice pédagogique recruté(e)s et payé(e)s par l'AEFE, l'équipe pédagogique a tendance à être recrutée sur la base de contrats locaux. Il reste donc à discrétion des AF de déterminer les critères de sélection et le niveau de rémunération.

En termes de professionnalisation et de formation des enseignants, le domaine du FLE est l'un des secteurs où l'on devrait pouvoir trouver facilement de la main d'œuvre

[76] Il s'agit d'une traduction. Le commentaire en langue espagnole original était : « ¡No se le entiende nada de lo que dice ! Yo no sé qué es lo que habla, pero eso no es francés. »

qualifiée et dûment formée aux méthodes didactiques. À juger par le grand nombre d'étudiants issus du programme du master FLE à la recherche d'un emploi, le capital humain est là. Un grand nombre d'offres est publié chaque semaine dans les sites mentionnés auparavant (Français dans le Monde, FLE.fr, emploi-fle, etc). Or, un certain nombre d'obstacles d'ordre pratique se pose, notamment pour les postes à pourvoir à l'étranger :

- Le niveau de rémunération a tendance a être bas : à part certains postes très ciblés ou certaines destinations comme Pékin ou Abu Dhabi, le salaire mensuel proposé justifie difficilement une délocalisation. À mode d'exemple, un salaire mensuel moyen pour un professeur de FLE à temps plein dans une AF en Amérique Latine est de l'ordre des 500€. On pourrait croire que ce montant est suffisant vu que le coût de la vie est moins élevé. Il ne l'est pas, surtout pour des familles avec enfants.
- Presque en règle générale, l'embauche se fait sur la base de contrats locaux. À long terme, notamment pour des enseignants de nationalité française, cela pose problème en termes de stabilité de l'emploi, de cotisations au régime de retraite, d'assurance maladie ou de sécurité sociale, entre autres.
- Même lorsqu'un candidat réunit toutes les conditions (de formation, d'expérience), un obstacle demeure souvent incontournable : les autorisations pour exercer une activité professionnelle sur place. Dans certaines AF il est même pratique courante d'employer sur le court, moyen ou long terme des ressortissants français (peu ou pas qualifiés dans le domaine du FLE, avec ou sans expérience dans l'enseignement) munis uniquement d'un visa de tourisme de 3 mois. Ces enseignants sont alors forcés, quatre fois par an, de partir en « vacances » dans un pays transfrontalier (souvent pour juste une nuit ou un week-end) afin de revalider leur entrée dans le territoire et réobtenir d'office un nouveau visa tourisme de trois mois. Aux Etats-Unis, en raison des coûts extrêmement élevés et de la complexité de la démarche, la plupart des AF ne sponsorisent pas des permis de séjour ou des permis de travail, encore moins des *green cards* (cartes vertes de résident permanent).

On recrute alors de préférence des français déjà résidents permanents, sans se soucier qu'ils soient ou non formés au FLE, qu'ils aient ou non une quelconque expérience ou qualification pour exercer le métier d'enseignant. Nul besoin de faire remarquer le défi que cela implique en termes de mise en œuvre et de coordination de méthodologies ou d'approches et de professionnalisation du personnel enseignant. Dans l'imaginaire de certains membres des communautés francophones à l'étranger on croirait voir renaître cette idée que l'on peut enseigner le français parce qu'on est français ou que l'on parle le français, comme le ferait une gouvernante expatriée en Angleterre à l'époque victorienne. Se recycler en « prof de français » dans le réseau de l'AF n'est pas rare. En fait, dans les trois AF où nous avons mené nos observations, les enseignants formés en FLE n'étaient qu'une petite minorité. Les profils et les formations de la grande majorité des membres de l'équipe pédagogique formaient un ensemble très hétéroclite : des anciens courtiers de la finance au chômage, des parents –en particulier des mères de famille– dont les enfants avaient grandi et qui cherchaient à reprendre une activité professionnelle, des salariés en quête d'un deuxième emploi d'appoint à mi-temps, des étudiants universitaires récemment diplômés ne trouvant pas de poste dans leurs secteurs de formation, des sportifs de haut niveau, des avocats, des anthropologues, des artistes, des musiciens, des baroudeurs ou aventuriers avec l'envie de se poser quelques mois avant de poursuivre leur tour du monde, des professeurs d'université, des anciens militaires, des instituteurs à la retraite, des professeurs de mathématiques, etc. La formation du personnel enseignant se faisait alors « sur le tas », suivant au pied de la lettre le manuel et les prérogatives du CECR en ayant recours aux ressources disponibles en « prêt-à-utiliser ». Nous croyons d'ailleurs que l'acceptation presque sans discussion dont a bénéficié le CECR dans le réseau des AF est justement due au fait qu'il s'agissait d'un cadre unique qui semblait préexistant (les équipes des AF changent souvent) et qui permettait également de rendre rapidement opérationnels des enseignants pas toujours formés au métier d'enseignant.

Le flexibilité du privé : un atout ?

Cette flexibilité dont bénéficient les AF dans le recrutement de leurs enseignants existe également dans les établissements scolaires privés aux Etats-Unis. Néanmoins, ces établissements tendent à être beaucoup plus sélectifs dans leur recrutement, surtout s'ils disposent des ressources financières conséquentes pour attirer de la main d'œuvre

qualifiée et expérimentée, souvent même entrant en compétition avec le public en attirant des enseignants certifiés intéressés par une plus grande liberté pédagogique, des effectifs réduits et des conditions matérielles plus avantageuses.

Une équipe pédagogique hétérogène peut certainement être plus difficile à coordonner dans le travail quotidien mais offre, de par la nature diverse des formations et des expériences professionnelles représentées, un atout considérable en termes d'interdisciplinarité et d'innovation. Dans une approche comme celle que nous préconisons fondée sur des stratégies d'immersion de type éducation bilingue pour permettre l'apprentissage *en* langues et non l'enseignement *des* langues, une équipe pluridisciplinaire offre des avantages considérables. Il est plus facilement envisageable de mettre en œuvre une vision ou philosophie éducative originale car ce ne sont pas les textes officiels qui priment mais les choix effectués par une équipe pédagogique qui connaît de près le contexte et son public. Cela permet d'adapter les méthodes à la réalité du terrain et sélectionner ainsi le personnel en fonction de ces besoins. Certains choix qui pourraient être controversés voire contraires au droit du travail ne le sont pas. C'est le cas, par exemple, à compétence ou formation égale, de privilégier le choix de locuteurs natifs, ce qui pourrait être perçu comme une sorte de discrimination à l'embauche, notamment en France. Aussi, cette flexibilité constitue, de notre point de vue, une opportunité : au lieu de « transformer » un ancien ingénieur colombien en enseignant d'espagnol, pourquoi ne pas lui donner l'opportunité de mener un séminaire de créativité et design sur des problématiques environnementales dans un cours de science dispensé en langue espagnole ? Une cinéaste cubaine pourrait de la même manière enseigner un cours de cinéma latino-américain à des élèves de niveau avancé… en espagnol, bien entendu. Un enseignant d'histoire francophone pourrait de la même manière proposer un cours semestriel de niveau débutant ou intermédiaire sur l'histoire de France allant de la période Gallo-Romaine à la colonisation/décolonisation. Ce cours, dispensé entièrement en langue cible (dans ce cas, le français) pourrait même recourir à des stratégies

didactiques dites traditionnelles comme le cours magistral en pédagogie frontale ou la dictée, comme nous le verrons dans le témoignage[77] suivant :

> *« Monsieur K était professeur d'histoire géographie en collège au Lycée Franco-Costaricien, à San José. Malgré de longues années passées au Costa Rica, Monsieur K n'avait jamais appris à parler l'espagnol. Il avait tout simplement refusé de l'apprendre et n'interagissait presque exclusivement qu'avec des français expatriés comme lui, limitant les interactions avec la population locale hispanophone au strict minimum : le bonjour de rigueur à la station de service, la commande passée au restaurant lorsque pointer du doigt le menu ne suffisait pas, l'éventuel coup de fil à la banque, l'échange occasionnel avec son employée domestique. Ses collègues s'amusaient à raconter qu'il préférait se perdre plutôt que de devoir demander une adresse lorsqu'il s'égarait (le GPS n'existait pas à l'époque, ça l'aurait beaucoup aidé, et sans doute il l'aurait programmé en français) et qu'il était très fier de pouvoir –en cas de contrôle routier– montrer simplement son passeport diplomatique français sans dire un mot au policier costaricien qui, impressionné et peiné, s'excusait avec un sourire poli avant de le laisser passer. Peu bavard, l'air toujours grave, surtout lorsqu'il s'agissait de parler de rugby, Monsieur K portait une moustache à la gauloise très exotique qui le rendait partout reconnaissable. On aurait dit Astérix, mais en moins sympa. Il était, aux yeux des élèves du LFC, le prof français le plus français de tous les français. Il s'agissait presque d'un cliché ambulant qui faisait peur, très peur. Il régnait dans sa salle de classe un silence sépulcral. Avant d'y pénétrer, on devait se ranger dehors, devant sa porte, dans le couloir, en ordre alphabétique. Lorsque la porte s'ouvrait, il lui arrivait des fois de passer les troupes en revue pour s'assurer que les uniformes étaient dûment respectés et impeccablement repassés. On sentait son regard froid se poser sur le col de la chemise si par malheur il était sale ou retourné. Sans dire un mot, ce regard était un blâme ; ça n'arrivait donc qu'une fois. L'entrée dans sa salle se faisait à un rythme rapide et efficace, au pas. Chacun connaissait par cœur la place qui lui avait été assignée le premier jour d'école. On tâchait de s'y rendre le plus vite possible sans faire de bruit. Aussitôt assis, on avait vite compris le réflexe qu'il fallait avoir : sortir le cahier, la trousse, le livre, la règle et les crayons de couleur, puis lever les yeux devant nous. Toujours pas un mot. Il était là, devant nous. Derrière lui, sur le tableau, la leçon y était impeccablement écrite. Un mur compact et dense de texte en français se dressait devant nous. La calligraphie cursive était parfaite –on se demandait d'ailleurs comment quelqu'un pouvait écrire aussi droit à la craie sur un tableau sans rayures. C'était beau, très beau. La date, toujours en haut à droite. Le titre de la leçon au centre, celle du chapitre à gauche, le tout souligné. Les sous-titres étaient numérotés, soulignés d'un trait simple ou double pour les hiérarchiser. Les mots clés en couleur et, ô bonheur, souvent des cartes. On*

[77] Ce témoignage est reconstitué à partir d'une interview menée en 2015 auprès d'un ancien élève du LFC. L'entretien fut mené sans enregistrement à l'appui, il n'y a donc pas de transcription directe dudit témoignage. Il fut mené en langue espagnole. Il est ici traduit et retranscrit de manière approximative. Le nom de l'enseignant est omis pour préserver son anonymat.

l'avait vu de nombreuses fois dessiner d'un seul trait digne du talent de Picasso l'hexagone parfait de la France. Il ne ratait jamais la pointe saillante de Cherbourg ni l'entaille du delta de la Garonne, et prenait toujours soin d'ajouter la Corse (« c'est comme un pied », disait-il) en s'exclamant « la cerise sur le gâteau ! » Son cours consistait, tout simplement, à recopier la leçon du tableau. Des fois, on coloriait des cartes sur son modèle, mais nous, on utilisait des polycopiés avec les contours déjà faits. Si par malheur on oubliait la légende, on prenait un coup de règle. Elle était en bois massif, cette fichue règle. Elle faisait un mètre et pesait une tonne. C'était son sceptre, son épée. Nous, on ne craignait qu'une chose : qu'elle nous tombe un jour sur la tête. Pendant qu'on recopiait en silence, Monsieur K circulait parmi les rangées, surveillant chaque détail : le respect de l'alinéa, le passage à la ligne, la ponctuation, le respect de la marge. On ne levait pas la main, sauf en cas d'incendie ou d'urgence majeure, telle une question intéressante, mais il fallait qu'elle soit vraiment intéressante et bien pensée, alors il fallait du courage et du temps avant d'oser la poser. Si on finissait de recopier avant la fin de la période, on pouvait commencer nos devoirs à faire à la maison. Ils étaient toujours indiqués hebdomadairement sur le tableau à notre droite. Régulièrement, Monsieur K avait l'habitude de ramasser l'un de nos cahiers. On savait que cela arriverait, que tôt ou tard ce serait notre tour d'être inspectés. En cas d'absence, on se pressait d'emprunter le cahier de Sofia ou celui de Joachim (les premiers de la classe) pour éviter justement que le ciel nous tombe sur la tête. Le lendemain, on retrouvait notre cahier à notre place, sur notre bureau. Dans le meilleur des cas, on y voyait quelques corrections ci et là, et un coche au stylo vert avec marqué « Vu ». Dans le pire des cas, il y était marqué « À refaire ». On devait alors recopier les paragraphes ou les pages que Monsieur K avait soigneusement rayés d'un long trait diagonal rouge. Il nous est arrivé de le voir mettre un cahier à la poubelle ou arracher des pages devant nous tous, terrifiés.

Cette année passée dans sa classe m'a marqué. Bien sûr j'appris beaucoup sur l'histoire et la géographie de la France, mais ce que son cours m'a donné n'a en fait rien à voir avec la discipline qu'il enseignait.

Monsieur K était, de tout point de vue, un très mauvais pédagogue, mais il fut, sans le vouloir, un excellent professeur de français. On ne parlait pas dans sa classe. Lui, il ne nous parlait que rarement, mais lorsqu'il le faisait, notamment lorsqu'il décidait de nous dicter la leçon à voix haute au lieu de nous la faire copier du tableau, cette langue devenait réellement vivante. On était transportés, et surtout, on avait l'impression d'avoir enfin assumé cette identité tant convoitée : celle d'un élève français. Du coup, on n'était plus à San José, on était à Paris, on voyait la Tour Eiffel de notre fenêtre. Des accordéons jouaient, on sentait même l'odeur du sanglier en train de rôtir pour le déjeuner. L'utilisation du stylo-plume (une rareté au Costa Rica où l'on se sert de stylos à bille) nous avait transportés, tout comme ces chaises et tables importées de France. L'exercice de l'écriture sur ces précieux grands cahiers et feuilles doubles à rayures françaises (différentes de ceux qu'on utilisait au Costa Rica) qui

coûtaient une fortune donnait un air solennel à notre tâche. On ne recopiait pas. On se transfigurait, on devenait des élèves français. Le français était alors notre langue, et par le médium de l'histoire-géographie, on perfectionnait notre maîtrise de cette langue. »

Ce genre d'approche n'était pas rare dans le contexte d'immersion des lycées français à l'étranger. Les résultats en termes d'acquisition de la langue/culture étrangère et en termes de subjectivation sont remarquables. Bien entendu, nous n'affirmons pas ici que les techniques de didactique des langues étrangères sont à ignorer, loin de là. Mais nous croyons que ce sont des choix structurels au niveau institutionnel qui peuvent et doivent nous permettre de mettre en place un environnement immersif dans lequel le sujet aura le temps et l'opportunité de construire son identité en L2 par le biais d'une offre diversifiée et d'un dispositif pensé sur le long terme, d'où l'intérêt de l'éducation bilingue tout au long de l'éducation obligatoire allant de la maternelle au lycée.

La flexibilité dont bénéficient les institutions et les établissements privés est donc un atout pour le développement et l'expérimentation en DLE. Une fois testés et améliorés, ces nouveaux dispositifs pourraient être proposés et mis en application à plus grande échelle dans l'enseignement public. L'enseignant, lui, reste au cœur de ce genre de dispositifs et d'approches fondés sur le caractère interdisciplinaire du métier d'enseignant.

Professeur de langue ou professeur de littérature ? Les choix institutionnels dans le recrutement des équipes pédagogiques

La littérature demeure l'un des aspects essentiels de toute approche subjectivante en DLE. Elle est aussi fondamentale en termes de médiation et d'interdisciplinarité car c'est une voie qui ouvre ce que J.-M. Prieur appelle « les chemins de traverse » pour que le passant s'aventure dans son processus de construction identitaire en L2. Ainsi, dans notre démarche de recherche-action (Richer, 2011), nous développons à présent un programme pilote de design et innovation pour des problématiques globales en Amérique Latine fondé sur l'interdisciplinarité où deux enseignants hispanophones (l'un de langue espagnole, l'autre d'ingénierie spécialisé en créativité) travaillent en immersion avec un groupe d'élèves de niveau intermédiaire et avancé. L'un des volets de ce cours concerne l'environnement. Dans cet axe, nous avons décidé d'inclure l'œuvre de l'écrivain

Fernando Contreras Castro intitulée *Única Mirando al Mar* (1993). Dans ce roman, le personnage principal, un homme déprimé appelé Momboñombo décide de mettre fin à ces jours en se jetant dans un camion poubelle. Il ne meurt pas, secouru par Única, une femme des bidonvilles qui vit dans la décharge. Ce roman offre au lecteur l'opportunité de s'immerger dans le monde des « buzos » ou « plongeurs » (aussi appelés « chiffonniers »), ces gens qui vivent de la récupération des déchets. Aux élèves, cela offre une perspective unique, essentielle en termes de subjectivation et d'interculturalité et donc, en termes d'acquisition de la langue/culture. Une approche similaire est employée dans un cours interdisciplinaire de français axé sur l'histoire de France et des problématiques liées à la question de l'altérité combinant la philosophie par le médium de la langue française. Dans ce cas, c'est l'œuvre *L'Étranger*, d'Albert Camus (1942), qui nous sert de point de passage.

Les exemples sont nombreux, infinis. La littérature a ce pouvoir, mais ce n'est pas la seule voie de passage, le seul pont, le seul chemin possible à emprunter. Ces chemins sont eux aussi infinis. Le cinéma, la photographie, la peinture, les arts en général mais aussi les sciences, la cuisine, la chimie, la photographie, la biologie, l'histoire, l'astronomie… Bref, l'ensemble des disciplines que l'on pourrait concevoir dans le monde aux frontières infinies de l'éducation peut servir de voie de passage, d'*umbral*, de porte ouverte dans ce passage, dans ce processus de construction en L2. Les voies d'accès sont donc multiples mais la littérature continue de bénéficier de cette aura presque de manière exclusive.

En termes de recrutement dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères, cela pose problème car dans l'imaginaire collectif un spécialiste en littérature (française par exemple) est souvent d'office perçu comme un enseignant de langue (française puisque c'est l'exemple choisi) en puissance, voir quelqu'un de surqualifié pour exercer le métier de professeur de français langue étrangère (FLE). Un docteur en littérature française spécialisé en Proust et expatrié aux Etats-Unis n'aurait aucun mal à se reconvertir en professeur de langue étrangère française, et pour cause ; du point de vue institutionnel, l'apprentissage d'une langue est souvent idéalisé comme étant orienté vers son expression ultime, la littérature.

Dans l'ensemble des terrains d'observation nous avons noté ce tiraillement entre d'un côté la langue comme outil de communication, la parole, assimilée à de l'*informel*, à du fonctionnel, et de l'autre, le littéraire, assimilé à de l'écrit, à du théorique, à du *formel*. Mais c'est l'ensemble de ce spectre qu'il nous faut considérer.

La guerre des profs : locuteurs natifs VS locuteurs non-natifs

Le prestige dont bénéficie la littérature dans le domaine de la pratique de la DLE trouve un corrélatif dans la question qui oppose le recrutement de locuteurs natifs ou de locuteurs non-natifs. À qualifications et expériences égales, il nous a toujours semblé clair qu'un locuteur natif aurait un avantage sur un enseignant dont la langue cible serait sa langue seconde. Nous justifions cela non seulement en termes de maîtrise phonologique mais avant tout et surtout, en termes intersubjectifs. Interagir avec un locuteur natif offre au sujet apprenant une relation privilégiée tout d'abord parce qu'elle ne se déroule pas en langue *étrangère* mais dans un médium où se rencontrent deux altérités. Lorsque deux locuteurs de langue maternelle Lx se rencontrent et interagissent en Ly la relation intersubjective qui s'y établit est foncièrement différente de celle qui se produit lorsqu'un locuteur de Lx rencontre un locuteur de Ly et que les deux communiquent en l'une d'elles. Dans le premier cas il y a comme une sorte d'artificialité, comme un aveu de mise en scène, une pure fonctionnalité communicative, les deux sont excentrés. Mais dans le second, il y a communion. L'un d'eux se décentre, s'expose alors dans sa vulnérabilité, renforçant par là même la relation intersubjective avec son interlocuteur.

Un contre argument souvent cité par les défenseurs du recrutement d'enseignants de L2 de langue non-maternelle peut se résumer dans ces propos recueillis à maintes reprises auprès, justement, de locuteurs non-natifs en charge du recrutement d'enseignants de langue étrangère lorsqu'ils/elles sont confronté(e)s à ce choix :

« Oui, d'accord pour X, c'est sa langue maternelle. Mais Y [qui apprit la langue cible en tant que langue seconde] comprendra mieux l'expérience des élèves, ce qu'ils traversent, leurs difficultés, parce que lui/elle est aussi passé(e) par là ».

L'argument de l'empathie est tentant, mais infondé. Après tout, le rôle de médiation n'est pas la reproduction d'une expérience propre mais l'accompagnement d'un processus qui

appartient au sujet apprenant. De plus, qui de mieux « qualifié » qu'un immigrant pour comprendre ce qu'est de (sur)vivre dans un environnement *étranger* où la langue véhiculaire n'est pas la sienne mais une langue/culture autre ? Entre deux candidats à qualification et expérience équivalentes, la question du choix entre un locuteur natif et un locuteur de langue seconde ne devrait même pas se poser, ne serait-ce qu'en raison de la maîtrise du système phonologique et de l'impact que le rôle modélisateur aura sur les interactions entre les élèves et l'enseignant. Aussi et surtout, privilégier le recrutement de locuteurs natifs dans les postes d'enseignement est crucial pour créer un environnement éducatif et d'apprentissage bilingue et biculturel.

Synthèse, partie I : État des lieux et aspects transversaux de la DLE

Il y a une corrélation directe entre les moyens matériels et humains mis à disposition des équipes pédagogiques et les résultats obtenus en termes de maîtrise de langue étrangère dans le secondaire. Parmi ces moyens, trois s'avèrent fondamentaux : des effectifs réduits, une fréquence élevée des séances de travail (au minimum 5 heures par semaine), le niveau de qualification, l'expérience et la formation des enseignants. D'autres moyens matériels tels que les outils technologiques et les manuels scolaires peuvent certes potentialiser les résultats obtenus mais ne peuvent se substituer aux effectifs réduits et à l'expertise des enseignants. Ces critères se vérifient de manière transversale tant dans les établissements publics, privés, internationaux ou confessionnels comme dans le primaire, le secondaire et l'enseignement supérieur.

Dans l'ensemble des contextes et des terrains où nous avons effectué nos observations nous avons pu noter une relation systémique à la langue/culture fondée sur l'objectivation de la langue comme objet d'étude, comme discipline, comme savoir et contenu, comme *matière* à acquérir. Cette objectivation touche aussi les sujets apprenants et les enseignants, quelle que soit l'approche utilisée en DLE.

Malgré l'essor de méthodes récentes (particulièrement l'approche par compétences, la méthode communicationnelle ou actionnelle), les méthodes dites traditionnelles axées sur la grammaire, la conjugaison et la mémorisation de vocabulaire demeurent encore de nos jours profondément ancrées dans la pratique quotidienne des enseignants. Ce que nous appelons le dogme de la grammaire continue d'exister, même dans les établissements scolaires les plus performants. Une évaluation quantitative imposée par les autorités et défendue dans la pratique par le corps enseignant renforce l'objectivation des langues/cultures enseignées et crée une distanciation subjective de la part des sujets-apprenants.

La cohésion et l'homogénéisation des parcours d'apprentissage depuis le primaire, tout au long du secondaire et au-delà dans l'enseignement supérieur sont indissociables d'un système d'enseignement des masses où l'innovation est difficile à mettre en place. Cela, ajouté au manque de ressources matérielles et aux salaires peu compétitifs, rend le métier

d'enseignant de langue au secondaire peut attractif dans le marché de l'emploi, aggravant par là-même l'immobilisme du système.

Ce système est subordonné à des tensions d'ordre sociolinguistique qui affectent directement la pratique de la DLE dans le secondaire (par exemple, imposition d'une norme péninsulaire ou de métropole dans les cours de LV espagnole ou française). Ces tensions sont non seulement institutionnelles ; elles se manifestent aussi dans les interactions sociales des apprenants et ont un impact direct sur leur apprentissage.

La grammaire est, au même titre que la phonétique, la littérature et bien d'autres, un aspect essentiel de l'apprentissage d'une langue (soit-elle maternelle ou seconde), mais la subordination de la pratique pédagogique en langues étrangères à la grammaire resitue l'objet (la langue) au centre du dispositif, plaçant le sujet-apprenant en périphérie. Cela, conjugué au peu d'heures consacrées à la prise de parole contribue en grande partie au faible degré de bilingualité des élèves qui passent par l'enseignement obligatoire.

Or, l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère est un phénomène complexe. En partie II, nous nous attarderons donc sur la définition de la notion de bilinguisme.

Partie II : À propos de la notion de Bilinguisme, une notion empirique

Introduction

Parler d'éducation bilingue ou d'éducation interculturelle relève d'un défi d'abord quant à la définition même du terme éducation. Qu'entendons nous par « éduquer » ? S'agit-il du simple fait d'inculquer des savoirs, à l'instar de la programmation des machines qui communiquent des informations entre elles ? Est-ce le partage des savoirs –noble définition– comme si justement le savoir était un bien que l'on peut acquérir ou offrir sans même penser au fait qu'il doit se construire ? Et pour ce qui est des langues, peut-on vraiment parler d'acquisition ? N'avons-nous pas ici d'emblée une contradiction de taille, si l'on songe au principe même qui définit les langues comme un produit de l'interaction sociale ?

Aussi réductrices que ces considérations puissent paraître, le système éducatif pêche, ici comme ailleurs, d'un manque flagrant de réflexion à propos de ce que éduquer signifie. Même la noble définition encyclopédique se voit trahie dans la pratique:

> *« éducation n.f. Action de développer les facultés morales, physiques et intellectuelles; son résultat. » Encyclopédie Hachette, 1997.*

Une fois le concours en main, les enseignants se voient investis d'une tâche subordonnée à un programme disciplinaire parcellé, avec des objectifs à accomplir dans un lapse de temps déterminé par un calendrier aux échéances absurdes, et surtout, ils se voient conférer la responsabilité de respecter des prérogatives institutionnelles définies en

fonction de ce que l'apprenant doit avoir appris à l'issue de l'année scolaire, comme si Pierre, Paul et Jacques étaient des éponges de la même marque, capables comme l'affirme l'étiquette d'absorber une quantité x de substance en un temps y. Restituer des connaissances et des savoirs, voilà comment on pourrait définir en faisant écho aux directives ministérielles ce que l'évaluation est pour l'Éducation. Mais l'éducation (notez que la minuscule nous détache de l'Institution) peut ne pas être soumise à l'évaluation, en tout cas pas telle que nous l'avons tous connue, tous ou presque... Car il y a bien des pays où l'évaluation n'est pas officielle, mais officieuse. Elle opère par sélection naturelle en aval de la période de scolarisation dans les cas les plus terre à terre, mais aussi, il y a ceux qui voient là –dans l'apprentissage, dans l'accès à la culture, dans l'élan vers l'Autre– l'occasion d'échapper à un quotidien qui impose déjà suffisamment d'épreuves. Le regard tourné vers l'horizon, la tête dans les étoiles, certains grandissent grâce à l'éducation à laquelle ils ont participé, celle qui leur fit prendre conscience qu'il y avait un plaisir à comprendre, et que l'ignorance bien assumée est la meilleure des sagesses.

L'idéal de l'École d'Athènes semble bien loin... Alors, comment peut-on espérer d'un système globalisé et occidentalisé qu'il aille de pair avec ce que les apprenants des pays moins développés espèrent d'une mondialisation qui mettrait le savoir universel à portée de main ? Les nouvelles technologies pourraient jouer un rôle fédérateur (et elles le font, dans le sens d'une homogénéisation qui opère plutôt comme une paupérisation culturelle) mais voilà que paradoxalement cette aubaine n'inverse pas les tendances de toujours. Certains pays du sud ayant fait des efforts en matière d'éducation et de formation deviennent malgré eux des fournisseurs de main d'œuvre pas chère. Et si autrefois l'Afrique fournissait des esclaves parfaits pour l'exploitation agricole dans les nouvelles colonies européennes en Amérique, l'Inde aujourd'hui en fait de même en alimentant les usines de programmateurs et d'informaticiens bon marché. L'éducation aura participé à une meilleure répartition de la richesse diront certains, et si d'autres se plaignent de la délocalisation c'est que le monde évolue vers un nouveau système global de spécialisations parcellaires. L'éducation ici ne participe donc pas d'un changement de fond qui permettrait une croissance qui sortirait les pays pauvres du sous-développement.

La très forte mobilité des biens et des personnes impose aujourd'hui plus que jamais de penser à la place qu'occupe l'individu dans cet engrenage globalisant où l'institution

scolaire joue un rôle central. Pour ce faire, la réactualisation d'un modèle d'éducation interculturelle bilingue nous semble être la voie la mieux adaptée non pas pour répondre aux prétendus « besoins » des apprenants (les leur imposer a priori relèverait d'un déterminisme et d'une instrumentalisation sociale) mais pour permettre au sujet de d'affirmer. La mise en place d'un dispositif éducatif d'éveil aux langues/cultures secondes ou étrangères doit prendre en compte le remaniement identitaire profond que cela signifie. Les implications sur la subjectivité de la personne sont lourdes de conséquences car la schématisation de la réalité construite en langue maternelle se verra affectée. C'est-à-dire que le sujet pourra élargir sa quête de réalités nouvelles. Remis en question et confronté à l'innommable du ressenti et à l'exprimable, il trouvera dans les langues dont il fait usage des nuances complémentaires lui permettant d'évoluer entre des réalités complexes existant de par son éveil à l'énonciation. Cette réalité subjective aux déclinaisons infinies fait du plurilinguisme un mode d'accès à un univers complexe aux nuances de plus en plus subtiles. C'est alors que le sujet progresse dans sa quête de sens et dans la compréhension de l'environnement qu'est le sien, non par la simple faculté de décoder certaines langues mais grâce à une palette de couleurs de plus en plus « complète » qui lui permettra de mieux restituer ce que ses sens lui procurent comme sensations.

Concevoir l'enseignement des langues sur la base de l'immersion comme la mise en place d'un conditionnement sous contrainte semble aller à l'encontre de la plupart de théories récentes qui placent l'apprenant au centre de son apprentissage, négociant les circonstances optimales pour qu'il puisse jouir d'une place favorable à son épanouissement au sein du groupe. Et pourtant... Aménager son environnement pour qu'il ne soit pas déstabilisé est un choix au double tranchant car c'est une source de passivité. Réfractaire, il ne risque plus sa face: il n'en a pas besoin. Pourquoi le ferait-il d'ailleurs, vu que rien ne l'oblige ? C'est dans l'exercice interactionnel, dans l'échange en langue étrangère que se joue sa construction identitaire en L2 et le développement de sa bilingualité.

Ce que l'on entend par « bilingue » et ce que nous comprenons du phénomène du « bilinguisme » a des répercussions importantes sur comment les langues étrangères sont enseignées et apprises dans nos systèmes éducatifs modernes. Commençons donc par

clarifier ce concept, hélas trop réservé au contexte de l'éducation bilingue et pas assez intégré, voire mal compris dans l'enseignement des langues étrangères tel que pratiqué aujourd'hui dans nos écoles, collèges et lycées.

Cadrage Théorique

À propos de la définition de « Bilinguisme »

Bilingue, bisexuel, bicyclette, bipède, biennal, bigame... Il est aisé de faire appel à ce préfixe signifiant « deux ou deux fois » pour expliciter des banalités, comme celle qui prétend qu'une personne bilingue est tout simplement celle qui a deux langues, comme le bipède possède deux pattes. Hélas, c'est loin d'être aussi simple.

Dans l'espoir d'avancer dans la compréhension de ce phénomène, bon nombre d'auteurs s'attardent sur la définition même du terme, sans pour autant trouver une entente, un outil théorique qui ferait l'unanimité ou une notion permettant de discerner les situations diverses où des langues entrent ou sont en contact. De manière générale, ce phénomène peut se définir de façon large, comme le fit J. Marouzeau:

> *« Qualité d'un sujet ou d'une population qui se sert couramment de deux langues, sans aptitude marquée pour l'une plutôt que pour l'autre.*[78] *(Marouzeau, 1951) »*

Une distinction entre bilinguisme social et bilinguisme individuel semble s'imposer d'emblée: la première se réfère à des communautés ou des groupes, à des sociétés, la deuxième au locuteur polyglotte. Or, comme pour toute distinction dichotomique, les liens entre les deux demeurent multiples. On notera également chez Marouzeau l'idée d'un niveau de maîtrise équivalent dans les deux langues comme critère de définition.

Le bilinguisme individuel

Interrogé à propos de sa pratique langagière, l'un des sujets interviewés pendant des enquêtes menées en France s'exclame: « Mais je ne suis pas bilingue ! ». Il s'agit d'une enseignante de langue vivante espagnole, formatrice et inspectrice de l'Education Nationale, de nationalité française, née de parents de nationalité espagnole ayant fui la

[78] J.Marouzeau, *Lexique de la terminologie linguistique*. Ed. Geuthner, Paris,1951.

dictature de Franco lors de la guerre civile en Espagne. Elle est francophone et hispanophone (ce dont atteste son profil professionnel, sa biographie et la transcription jointe en annexe), et sa maîtrise de la langue de Cervantès et de celle de Molière n'a d'égal que son amour prononcé du catalan. Alors, pourquoi n'adhère-t-elle pas à cette étiquette, pourtant apparemment transparente et communément acceptée, voire enviée ? Ceci en dit long sur l'équivoque qui plane sur la difficulté à définir ce qu'on entend par bilingue: est-ce une compétence, une qualification, un adjectif, un substantif, une tare[79] ?

Le terme bilinguisme est réservé chez J. Fishman à « l'exercice individuel de deux langues et aux manifestations qui peuvent y être liées » (1967). Cette définition lui permet surtout de s'attarder sur l'étude des interférences entre langue maternelle et langue seconde. Quelques années avant lui, L.Bloomfield avait affirmé que le bilinguisme consistait à « parler deux langues comme ceux qui les ont pour langue maternelle[80] » (1933), alors que E. Haugen disait qu'il s'agissait d'une « aptitude à produire, dans l'autre langue, des énoncés bien formés porteurs de signification[81] » (1953). Le travail d'A. Tabouret-Keller est à ce propos particulièrement révélateur de la difficile définition de cette notion:

> *« L'emploi populaire du terme de bilinguisme renvoie à l'idée d'une maîtrise idéale de deux langues, et n'inclut généralement que celles qui connaissent une forme écrite et qui de surcroît sont dites nationales. Quant à son emploi savant, il recèle plusieurs difficultés théoriques dont la définition des critères sur lesquels il faut fonder la distinction de deux systèmes linguistiques n'est pas la moindre. Il ne s'agira donc toujours que d'une notion empirique.[82] »*

Ce que nous avons observé par le biais du témoignage de cette enseignante de langue espagnole qui récuse l'appellatif de « bilingue » est une manifestation claire de cette idéalisation d'une maîtrise idéale de deux langues. Le bilinguisme serait donc perçu comme inatteignable, presque inaccessible, et ce même dans l'imaginaire du personnel

---

[79] Bon nombre d'exemples illustrent la façon aberrante dont le maniement de plusieurs langues fut perçu à une époque obscure où l'on assimilait le bilinguisme à une maladie. Nous prendrons la peine d'y revenir car certaines formes de nationalisme et d'indépendantisme exacerbé continuent de reproduire le même imaginaire, la même doxa, et parce que les répercussions en matière de pédagogie sont nombreuses.

[80] *Language,* Ed. Holt, New York, 1933, p.56.

[81] *The Norwegian Language in America,* vol.1, University of Pennsylvania Press. Philadelphia, 1953. p.7

[82] A.Tabouret-Keller, in *Entre Bilinguisme et Diglossie, Du malaise des cloisonnements universitaires au malaise local,* Université Louis Pasteur, Strasbourg.

enseignant ayant une responsabilité directe sur la mise en place des programmes d'enseignement des langues vivantes (nous rappelons qu'elle était à l'époque inspectrice du MEN et formatrice à l'IUFM). L'on est en droit de s'interroger sur l'effet de ce scepticisme dans le travail au quotidien des enseignants de langue dans nos collèges et lycées. Comme elle, nombreux sont les professionnels et experts bilingues du secteur éducatif qui peinent à se dire bilingues.

Au mois d'octobre 2015, lors d'une journée de formation à Riverdale Country School à New York (une école, collège et lycée privé d'élite américain rattaché au réseau de l'Ivy League), nous avons eu l'opportunité de mener un atelier sous forme de groupe de discussion autour du thème du bilinguisme. Y étaient réunis tous les membres du département de langues vivantes, tous faisant partie du corps enseignant et administratif, tous bilingues et spécialistes dans leur champ. Nous avons démarré la discussion en posant la question suivante aux participants : vous considérez-vous bilingues ? Moins d'un tiers des participants ont répondu par l'affirmatif. Il s'ensuivit un débat extrêmement intéressant où la majorité des participants s'accordaient à affirmer que seule l'acquisition précoce et simultanée de deux langues pouvait permettre de qualifier un locuteur de bilingue. L'un d'entre eux, directeur du département de langues vivantes à l'époque et docteur en littérature française, enseignant de langue française depuis de très nombreuses années, de nationalité états-unienne, de langue maternelle anglaise, résidant en France une partie de l'année et bilingue français-anglais, a longuement hésité à se prononcer. Certains ont expliqué que leur langue seconde ne leur venait pas de manière aussi naturelle que leur langue maternelle, que les mots leur échappaient des fois, que leur maîtrise de la prosodie et de la prononciation de leur L2 ne serait jamais équivalente à leur maîtrise de la L1. Ce sentiment généralisé a été noté chez la plupart des participants pour qui il semblerait que seul un niveau de compétence identique en deux langues permettrait de qualifier un sujet de bilingue. Ces trois aspects (acquisition précoce et simultanée, c'est-à-dire l'équivalent de deux langues maternelles, et un même degré de compétence dans les deux langues) indiquent non seulement une idéalisation de la notion de bilinguisme mais reflètent aussi un environnement institutionnel contradictoire où l'on peine à développer des programmes de L2 dès le plus jeune âge, où il est presque impossible d'équilibrer le volume horaire et le niveau d'exposition entre langue

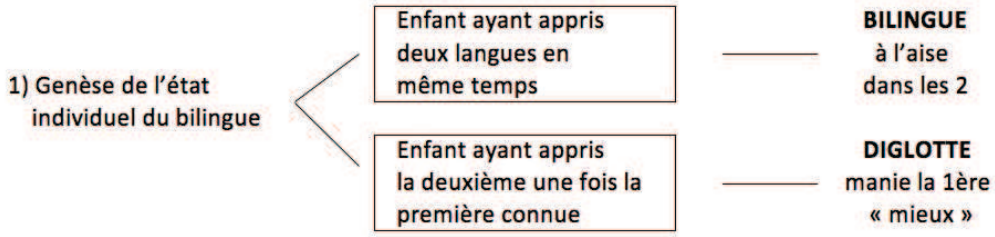
maternelle et LV, et où de faibles attentes caractérisent l'évaluation des compétences en L2, hélas trop souvent limitée à la maîtrise de contenus, délaissant, entre autres, le savoir-faire communicationnel, la gestion de l'interaction en L2, la prise de parole et l'interculturalité.

De surcroît, il y a la question de la variété de la langue. Pour bon nombre des sujets interviewés (enseignants et étudiants) la maîtrise du langage familier hors du contexte scolaire ou académique, la langue dite « vraie », celle de la rue, de la famille, de l'intimé, non celle des bancs de l'école ou de l'université est souvent évoquée comme un critère pour déterminer si l'on est réellement bilingue. Certes, être capable de comprendre et de s'exprimer dans une variété de registres est un aspect fondamental dans la maîtrise d'une langue, mais quel locuteur n'a pas ressenti la frustration de ne pas pouvoir décoder des énoncés formulés dans une langue que l'on est sensé comprendre mais dont le sens nous échappe à cause d'un emploi d'expressions idiomatiques, d'un accent ou d'un lexique qui nous est étranger ? L'un des sujets s'exclame: « A peine débarqué en France, quinze ans d'études en français dans les poches, j'étais capable de disserter sur Sartre et l'existentialisme, et Baudelaire n'avait presque plus de secrets pour moi. Néanmoins, un quart d'heure dans un bistrot de Montpellier suffit à me mettre en échec: c'était pourtant sensé être la même langue ! » Le degré de compétence (culturelle, lexicale, phonologique) est une notion fondamentale pour l'appréciation du maniement d'une langue, un parcours toujours inachevé. Il en va de même pour le mode d'acquisition, d'où la complexité de cette tâche. Pour bon nombre d'enfants et d'adolescents en France surtout issus de quartiers défavorisés ou zones d'enseignement prioritaire (appelées ZEP à l'époque, aujourd'hui rebaptisées APV, RAR, CLAIR, ECLAIR, etc.), la variété dite normée du français (notamment à l'écrit) impose quasiment les mêmes difficultés que l'apprentissage d'une langue étrangère. De même aux Etats-Unis pour les primo-arrivants ou enfants issus de l'immigration qui se voient enrôler dans des programmes de mise à niveau en anglais.

Considérer qu'un peuple est par définition monolingue[83] est encore profondément ancré dans l'imaginaire collectif. Une communauté est un agglomérat circonstanciel à un moment donné évoluant en permanence, un ensemble de groupes constitutifs aux langues/cultures en contact, aux frontières perméables, aux usages variables, d'où l'intérêt de parler de communautés de parole plus que de communautés de langue.

La notion de bilinguisme qualifiée d'empirique par A.Tabouret-Keller (1982) perd de son acuité, d'où le recours à définir ce qu'est le bilinguisme plus en fonction de paramètres tels que le mode d'acquisition. J.P. Jardel[84] a le mérite d'avoir distingué le bilinguisme comme comportement de la diglossie en tant que situation sociale. Ainsi, il propose de considérer deux groupes de facteurs représentés comme suit:

Figure 13: Genèse



Avec une différenciation entre:

Bilinguisme composé ou mixte : Apprentissage de deux langues en référence à une même situation sémio-culturelle.	Bilinguisme coordonné : Situation sémio-culturelle différente pour chacune des langues.

Figure 14: Distinction

2) Appréciation du maniement de l'une ou l'autre langue par l'individu bilingue
Bilinguisme SYMETRIQUE: Les deux codes sont maniés avec aisance égale.
Bilinguisme ASYMETRIQUE: L'une des langues est plus ou moins bien maîtrisée.

[83] Rappelons que chez Fergusson la diglossie n'existe qu'entre deux variétés (ou plus) d'une même langue (« *In many speech communities two or more varieties of the same language are used by some speakers under different conditions* »). *Diglossia,* in Word, vol. 15. 1959, p.325-340

[84] *De quelques usages des concepts de 'Bilinguisme' et de 'Diglossie'*. Wald, Mannessy. 1979

Le mérite de cette approche, nous l'avons souligné, est de considérer davantage le bilinguisme comme un comportement plutôt que comme un stade, fût-ce évolutif. Et bien qu'il puisse y avoir passage entre les trois types de bilinguisme énumérés ci-dessous, on ne dépasse toujours pas une catégorisation formelle, un étiquetage réducteur de la pratique langagière observable en situation de contact de langues. J.P. Jardel établit un classement tripartite conçu en fonction de critères de compréhension et de maniement. Ainsi, il y aurait :

- Bilinguisme de pensée, d'intellection et d'expression : lorsque les individus peuvent indifféremment exprimer leur pensée dans l'une ou l'autre langue.
- Bilinguisme d'intellection et d'expression : s'ils comprennent et emploient les deux langues.
- Bilinguisme de simple intellection : s'il y a compréhension des deux langues mais non maniement.

Les limites de ce classement sont au demeurant assez évidentes, ne serait-ce que parce qu'il s'agit justement d'une catégorisation, d'un éventail d'étiquettes que l'on essaye d'apposer à l'individu bilingue, difficilement vérifiables (en quelle langue pense un locuteur bilingue ?). Plus que de vouloir classer les bilingues, il serait plutôt pertinent en didactique des langues de s'interroger à propos des facteurs amenant le sujet à une pratique plurilingue, ce que firent Valdés et Figueroa (1994)[85] en proposant un ensemble de critères d'observation :

- L'Âge: acquisition simultanée / séquentielle ou progressive / tardive
- L'habileté: réceptive / productive
- « L'équilibre » entre les deux langues: comparaison du degré de maîtrise.
- Le développement: ascendant lorsque la compétence en langue seconde se perfectionne / régressif lorsqu'une des deux langues se « perd ».
- Le contexte dans lequel chacune des langues est acquise et/ou pratiquée (domaine familial, professionnel, scolaire...).
- Le mode d'accès: circonstanciel / volontaire.

[85] *Bilingualism and Testing: A special case of Bias.* Norwood, 1994

La dernière dimension de cette typologie met la lumière sur des problématiques d'ordre social (prestige, statut, enjeux de pouvoir et d'influence entre les communautés) qui nous rappellent que l'individu participe activement de l'évolution des langues au sein de son groupe d'appartenance, et au-delà. En choisissant d'apprendre une langue étrangère (certes conditionné peut-être par des facteurs professionnels et/ou personnels), un sujet devient acteur de la place qu'occupe la langue choisie au sein de la hiérarchie diglossique et participe directement du conflit entre langues de prestige ou dominantes et langues dominées. Les institutions éducatives participent bien entendu aussi de ce processus. Nous ajouterons dans ce sens que l'accès involontaire ou circonstanciel à une langue relève plus d'un individu issu d'une communauté contrainte à l'intégration ou soumise à la pression qu'exerce une langue véhiculaire sur des langues minoritaires, et inversement, exception faite bien sûr de la langue maternelle dont l'acquisition est par excellence circonstancielle. Un cadre supérieur qui décide d'apprendre le japonais pour élargir son curriculum linguistique ou un enfant français scolarisé dans une calandreta sont beaucoup moins contraints que le migrant mexicain aux États-Unis qui nécessite de l'anglais pour travailler et subvenir à ses besoins. Ce modèle intègre donc de façon intrinsèque une idée de répartition diglossique aussi et surtout parce qu'il permet de considérer la place d'une langue par rapport à l'autre.

L'ensemble de ces critères semble restituer de façon assez nette le profil d'un locuteur bilingue. Ainsi, on pourrait l'appliquer à l'un des sujets interviewés à qui on a fait référence dans ce chapitre. Il s'agit de l'enseignante d'espagnol dont la transcription de l'entretien est en annexe :

- Le mode d'acquisition est simultané et précoce pour le catalan et le français. Acquisition tardive de l'espagnol en milieu scolaire.
- Elle est capable de produire et de comprendre des énoncés dans les trois langues. Les compétences de production et de réception sont assez équilibrées.
- Un degré de maîtrise équivalent avec tout de même une préférence marquée pour la langue espagnole, dont elle se soucia fort lors de son accident

vasculaire (rupture d'anévrisme) qui lui fit perdre la mémoire[86]. Bilinguisme équilibré avec tout de même une certaine limitation à produire le catalan à l'écrit.

- Degré de bilingualité équivalent entre le français et l'espagnol (I27: « Je ne pense pas perdre une de mes deux langues »), ascendant. Développement régressif pour le catalan subordonné à la présence paternelle (I25: « le jour où mon père n'est plus là / que va devenir mon catalan ? / A qui vais-je parler catalan ? / Et pourquoi ? »).
- La pratique de l'espagnol se fait surtout en contexte professionnel, la langue française étant plus largement utilisée en contexte familial, personnel et professionnel. Le catalan relève exclusivement d'un contexte familial au sens large.
- Apprentissage circonstanciel en milieu naturel du français (langue maternelle). Circonstanciel aussi pour le catalan à l'oral, non voulu pour l'écrit. Volontaire pour l'espagnol en milieu scolaire. Volontaire, limité et tardif pour l'allemand conditionné par les liens affectifs d'une relation sentimentale à l'âge adulte.[87]

Cette approche semble applicable et opérationnelle pour décrire le profil d'un sujet plurilingue qu'il ait deux, trois langues ou plus. Les corrélations à établir entre les langues sont aisées à percevoir et la dynamique de l'évolution du degré de bilingualité en tant que processus est mise en relief. Par extension, cette approche s'avère également utile pour comprendre, ou plutôt rappeler, que l'éveil aux langues est conditionné d'abord par le contexte d'acquisition mais aussi et surtout par la dimension affective qui fait qu'un locuteur fera une langue sienne, constitutive de lui-même. Livrer un deuxième profil de façon succincte nous permettra déjà de dégager quelques pistes importantes pour comprendre l'application d'une telle approche biographique en didactique des langues:

[86] I26: « *Mon dieu (?) / Est-ce que tu crois que j'ai oublié l'espagnol (?)* » Cette préférence est à nuancer car il y a tout lieu de croire que dans un contexte différent la même inquiétude pour le français serait advenue.

[87] Quant au mode d'accès (6), une coïncidence est frappante. A la question *Comment devient-on bilingue?* Elle répond en I13 « (...) je pense déjà qu'on l'EST qu'on l'est des parents /// si les parents=moi j'ai des amis dont le père est argentin et la mère française ben LE PETIT il est BILINGUE *(mode circonstanciel)* (...) ensuite je pense par volonté (...) parce [qu'on] a eu envie de les apprendre(...) °donc° par pure volonté / par goût personnel (...) parce qu'on le veut bien (?) ».

Arrivée en France en compagnie de sa mère fuyant la crise économique qui frappait l'Argentine, « C » se presse de trouver un emploi. Sa sœur et elle décrochent un poste chez Dell Southern Europe, une grande boîte américaine d'informatique basée à l'époque à Montpellier dont les bureaux gèrent le sud de l'Europe. En raison de sa maîtrise de la langue espagnole, elle intègre l'équipe hispanophone en tant que chargée de clientèle pour l'Espagne où la quasi-totalité des employés sont de nationalité espagnole ou d'origine espagnole. Son cercle d'amis se constitue alors en fonction et elle épouse par la suite un technicien hispanophone salarié de la même entreprise.

Son profil:

- Acquisition tardive du français (à 20 ans). Langue maternelle espagnole.
- Habileté « débutante » en français: réception / compréhension correcte mais productivité très limitée.
- Net déséquilibre: la langue maternelle espagnole prédomine au détriment du français.
- Développement stagnant ou à peine ascendant de la langue seconde.
- Contexte professionnel et personnel dominé par la langue maternelle.
- Bilinguisme circonstanciel. De plus, elle était convaincue que son séjour en France serait transitoire. Aucune volonté de parfaire sa maîtrise du français.

Pour « C », la pression de son entourage n'est pas assez forte pour la pousser à développer ses compétences en langue française. Cloîtrée dans un univers hispanophone, la vie de « C » n'a l'air d'avoir changé que dans la mesure géographique. Ses besoins sont assurés par un travail exclusivement organisé autour de sa langue maternelle. Sa vie intime, ses amis, son entourage participent de cet enfermement où sa langue seconde est employée seulement pour les aspects les plus quotidiens et superficiels. La pression et le besoin d'apprendre le français ne sont pas là. Elle se contente donc d'un strict minimum qui lui permet de faire face aux interactions quotidiennes qui nécessitent la maîtrise du français (lors des démarches auprès des administrations publiques, dans les commerces, etc.). Ce huis clos est plus fréquent qu'on ne le croit et fonctionne comme une bulle de protection et de renfermement communautaire: combien de personnes vivent en France depuis des dizaines d'années sans pour autant développer des compétences en langue

française ? On observe aussi clairement ce phénomène dans de nombreux quartiers des villes américaines des Etats-Unis, comme à Los Angeles, à Boston ou à New York, où des communautés de migrants se reconstituent et où leur langue vernaculaire devient langue véhiculaire. Dans ce sens, le schéma traditionnel dans les cas de migrants qui associe la langue du pays d'accueil à la langue dominante s'inverse, mais ce n'est pas pour autant que nous sommes loin d'une situation diglossique ; simplement la langue étrangère du pays d'accueil n'exerce pas la pression habituelle. Il prévaut alors un schéma personnel et communautaire, conscient ou pas, de refus d'acquisition de la langue d'accueil, et une sauvegarde de la langue maternelle devenue dominante. Cela se produit également dans le système scolaire où des étudiants ayant pris des cours de langue vivante pendant 3, 4, voire 5 ans quittent leur scolarité obligatoire sans un niveau de compétence suffisant en L2. Ainsi, jouir d'une place favorable permettant l'épanouissement du sujet au sein d'un groupe fermé permet d'aménager l'environnement qui autorise, comme dans le cas de « C », une sauvegarde de soi face à l'autre. Ce phénomène de résistance linguistique est le plus souvent ignoré dans le contexte scolaire d'apprentissage d'une langue étrangère. Le plus souvent il est attribué à l'idée que « certains étudiants ne sont pas faits pour les langues. » Ce préconçu est encore profondément ancré dans le discours institutionnel qui continue à reproduire l'idée que certains individus ne sont pas capables d'apprendre une deuxième langue. Cela peut aller jusqu'à justifier les dispenses d'assiduité totale ou partielle aux cours de langue vivante ou certains aménagements accordés sous prétexte de difficultés d'apprentissage. Cela s'appelle aux Etats-Unis un « foreign language waiver », son équivalent en France serait une dispense ou aménagement accordé dans le cadre d'un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS).

La question du besoin, de la prise de risques, des affects, de la pression que peut exercer l'environnement (y compris scolaire), de l'intégration d'un enseignement individualisé fondé sur l'interaction et non sur les contenus apparaissent alors comme des facteurs essentiels pour développer un système efficace d'apprentissage des langues étrangères. Bref, c'est une question d'inter-subjectivité.

Collin Baker (2001) nous met en garde:

> *« If language abilities are multicolored, and if bilinguals have a range of colours in both languages, then positive terms are needed to portray the variety. Calling bilinguals LEP (Limited English Proficiency) students in the US seems negative and pejorative. Such a label can accentuate children's perceived deficiency rather than their proficiencies (...) their lower, marginalized, minority status through majority eyes rather than their bilingual potentiality.*[88]*»*

A la difficulté inhérente à la définition du terme bilinguisme vient donc s'ajouter le fait que parler de bilinguisme est une arme idéologique. De quel point de vue se place-t-on lorsqu'on teste ou évalue qui est bilingue et dans quelle mesure ? Parlant de diglossie, le seul fait de qualifier une langue de minoritaire peut induire une victimisation qui favoriserait certaines formes de nationalisme, ou à l'inverse, condamner des minorités à ce statut figé. Il en est ainsi pour des locuteurs qui, de façon consciente, intègrent ce genre de préjugés et qui participent malgré eux d'une dynamique conflictuelle tendant à asseoir la place sociétale d'une langue en tant que variété haute. C'est le cas d'individus qui refusent de transmettre la langue vernaculaire à leurs enfants[89], prétextant qu'ils se préoccupent de leur avenir, ne souhaitant pas les handicaper pour la suite. Ce genre d'excès (cloisonnement communautaire pour défendre à outrance une langue maternelle contre toute contamination extérieure et à l'inverse, refus de transmettre sa langue pariant sur l'avenir doré d'une intégration dans la communauté de langue dominante) tendent tous deux à négliger l'apport du plurilinguisme et de l'interculturalité à l'enrichissement de la personne, victime dans ces cas du conflit entre les langues.

Apprécier les mécanismes dans lesquels s'inscrivent et évoluent les langues et l'individu est essentiel pour mieux comprendre le processus de construction identitaire du sujet parlant. L'apprentissage d'une langue s'inscrit dans un engrenage social, culturel et linguistique complexe dont participe l'école. On ne peut omettre ces enjeux si l'on veut créer les conditions permettant l'accès au passage dans l'interlangue.

---

[88] *«* Si les compétences langagières sont multicolores, et si l'individu bilingue possède une palette de couleurs dans les deux langues, alors des termes positifs devraient être utilisés pour décrire cette variété. Qualifier des sujets bilingues d'étudiants LEP (*Limited English Proficiency*, aux capacités limitées en anglais) aux Etats-Unis est négatif et péjoratif. Une telle étiquette peut accentuer ce qui est perçu comme une déficience chez l'enfant au détriment de ses capacités (...), [ainsi que] leur statut de minorité dominée, basse et marginalisée aux yeux de la majorité plus que leur potentiel bilingue. » C. Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism,* 3rd edition, Multilingual Matters Ltd, 2001

[89] Chez les populations autochtones de l'Amérique Centrale, la transmission des langues vernaculaires se perd au profit d'une incitation à parler un espagnol châtié sensé permettre d'obtenir un emploi et de migrer à la capitale.

Diglossie

Nous avons parlé de bilinguisme individuel alors que la notion de contact de langues était à portée de main, dans le sens défini par Weinreich (1997):

> *« Situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu, (...) bilinguisme et multilinguisme [se référant] davantage à un état de la société qu'à un état individuel.*[90]*»*

Il nous semble fondamental d'adopter une perspective qui se démarquerait de ce cloisonnement entre des notions interdépendantes pour parler en termes de langues en contact, de système plurilingue et de mouvance du sujet à l'intérieur de cet engrenage.

Passant entre les langues, le sujet se pose en devenir, confronté à la réalité qui le conditionne et l'oblige à concevoir des stratégies conscientes et inconscientes de survie, à l'image de sa communauté de parole.

Pour nous intéresser à ces dernières, nous rappelons cette notion qui ne cesse de revenir, et dont l'usage ici fait fera sans doute l'objet de reproches. Lorsque nous nous référerons ici à une situation où deux langues sont en contact au sein d'une même société, on le fera sous le prisme de la notion de diglossie, dont la paternité attribuée à Fergusson fait souvent oublier qu'il s'agit d'un concept utilisé par l'helléniste français J.Psichari pour décrire l'opposition entre le grec écrit et le grec parlé. D'ailleurs, Fergusson lui-même le reconnaît:

> *« The term diglossia is introduced here, modelled on the French diglossie, which has been applied to [describe the situation where two varieties of a language exist side by side throughout the community, with each having a definite role to play], since there seems to be no word in regular use for this in English. »*[91]

Le concept en question fut employé pour désigner une société possédant deux langues internes, chacune d'elles ayant une fonction spécifique bien déterminée. De ce fait, aucune interférence entre ces deux langues ne pouvait être décelée car leur champ d'application ou d'utilisation était déterminé par leur fonction. Ajoutons, cependant, que

---

[90] J.F.Hammers, *Sociolinguistique: Concepts de Base,* p.94, coord. M.L. Moreau, éd. Mardaga, 1997

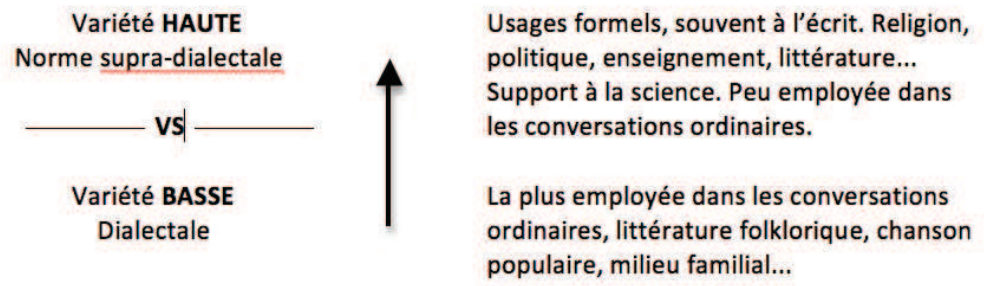
[91] « Le terme *diglossia* est introduit ici calqué du français *diglossie*, lequel a été employé pour [décrire la situation où deux variétés d'une langue coexistent dans une communauté, chacune ayant un rôle précis à jouer], car il ne semble pas avoir de mot d'usage courant pour décrire cela en anglais. » *Diglossia*, in Word, vol 15,1959. p.325-340.

chez Fergusson la diglossie n'existe qu'entre deux variétés ou plus de la même langue[92], et que bien au contraire des interférences entre les langues et/ou variétés dialectales sont non seulement possibles mais souvent incontournables. Par ailleurs, il conçoit ce système comme étant relativement stable car « la répartition fonctionnelle des usages est acceptée de manière consensuelle comme légitime culturellement; elle n'est pas objet de conflit », ce que contesteront plus tard quelques « minorités linguistiques qui luttent pour leur émancipation socio-linguistico-politique[93] » :

> *« Concrètement, la contestation est venue d'abord des Catalans, puis des Occitans et des Créoles, qui ont proposé de concevoir dynamiquement la diglossie comme conflit sociolinguistique entre une langue dominante et une langue dominée. Dans cette perspective, la diglossie est un phénomène non pas stable mais fondamentalement dynamique et évolutif, même si cette évolution peut s'étaler sur plusieurs siècles. »*

Le concept avancé par Fergusson et actualisé avec l'idée de conflit (représenté ici par une flèche) pourrait donc être schématisé comme suit :

Figure 15: Diglossie, schéma simplifié



Le modèle diglossique nous est utile en didactique des langues pour apprécier des enjeux dans lesquels s'inscrivent les individus et leurs langues, leurs communautés et aussi, les établissements éducatifs. Notre démarche n'est pas de nature sociolinguistique, mais ce modèle nous semble utile pour apprécier les mécanismes en marche dans le contexte où évoluent les apprenants de langues étrangères, notamment les élèves du secondaire. De

[92] « In many speech communities two or more varieties of the same language are used by some speakers under different conditions » *Ibidem*

[93] C.Détrie, P.Siblot, B.Vérine éditeurs, *Termes et concepts pour l'analyse du discours,* H.Champion, Paris, 2001.

même, la distinction entre les variétés de langue et les langues elles-mêmes sera ici évoquée, surtout en relation aux usages.

Individu, Diglossie et Contact de Langues

Si nous considérons l'apprenant comme un locuteur bilingue en devenir, comme un sujet passant entre les langues (Prieur, 1986), il est impératif de s'intéresser à sa biographie, à son vécu, à ses affects, à sa subjectivité. Ces individus en devenir, passants aussi au sens diachronique de l'enfance et l'adolescence vers l'âge adulte sont confrontés à une construction identitaire que nous espérons marquée par l'accès aux langues/cultures multiples. Or, ce passage est aussi marqué de rupture, d'un remaniement profond de soi, de conflit. Une rétrospective nous semble ici pertinente pour illustrer ce processus de passage, dans ce cas précis, de la langue espagnole à la langue française :

Étude de cas :

A travers ses romans[94], Héctor Bianciotti fournit une biographie à peine déguisée décrivant la transformation intime de son rapport à ses langues. Il est né en 1930 à Córdoba, au bord de l'infini des plaines sud-américaines, pas trop loin de Buenos Aires, cette mégapole toute-puissante ivre de son envie de devenir Paris. Cette projection fut accomplie par l'écrivain, devenu membre de l'Académie Française en 1996, quarante ans après son départ de la pampa argentine en 1955. Comme beaucoup d'autres latino-américains poussés entre autres par les dictatures et les crises sociales, Bianciotti sait qu'en Europe se trouve une partie de lui-même, d'autant plus que sa famille, piémontaise d'origine, lui fait réaliser qu'il y a autre chose là-bas, au loin, de l'autre côté :

> *« Ce qui m'avait mis en marche dès l'enfance, c'était le désir fou de poser mon pied sur la ligne d'horizon que là-bas, dans la plaine, à bride abattue sur mon cheval, je rêvais d'atteindre. »*

Et pourtant, sa relation à la mère patrie fut teintée de rancœur. Il alla en Espagne car, dit-il, « je voulais savoir d'où je venais », mais il fut traité en étranger. Il prolonge alors sa quête, mais « la frontière ne cessait de s'éloigner ». L'Italie fut cruelle: son village était méconnaissable, métamorphosé, rien à voir avec l'image congénitale qu'il avait cultivée,

[94] *Sans la Miséricorde du Christ*, 1985. *Le pas si lent de l'amour*, 1995.

et la langue piémontaise qu'il rêvait de reconquérir avait, de surcroît, disparue. Il y sera chassé, et ses bagages lourds de cette désillusion, il ne fera que rôder en Autriche, en Suisse et fera une escale à Orly avant de rejoindre de nouveau l'Espagne, par nécessité et par facilité : des langues européennes, il ne maîtrisait que l'espagnol. Lui, convoiteur de l'avenir, lui qui fuyait ce mirage d'Eldorado où l'on ne « récoltait [que] le bonheur triste de survivre », lui qui se plaignait de la « triste aventure sud-américaine » vivait maintenant son aventure européenne sans nord. Ses retrouvailles avec la langue maternelle furent déterminantes : Bianciotti prit conscience qu'il ne parlait pas le castillan. Sa langue n'était pas celle de Madrid mais bien celle de Buenos Aires. « Cette élocution toute de vantardise me mettait les nerfs à vif ». Et moyennant de nouveaux échecs, il se mit à la recherche d'une nouvelle identité, loin de son pays et de sa langue, dans un amalgame féroce de son passé. La pampa, le père, l'Argentine et l'Espagne se trouvent alors étroitement liés à sa langue, loin de lui, et le romancier les récuse pêle-mêle. Seule la langue choisie, celle qui peut nous faire « coïncider avec la conscience que l'on a de soi et qui nous est donnée par les mots[95] » demeure. Ce sera le français.

L'ambivalence, la dualité sont des caractéristiques non seulement de l'œuvre mais de la vie de Bianciotti. Ces deux univers –fictionnel et réel– se mélangent, se confondent et se complètent. Sa jeunesse fut rythmée par les lectures de P.Valéry, d'A.Camus, de J.P.Sartre mais aussi de son idole, Rubén Darío qui dit un jour : « pour être un bon écrivain (...) il faut connaître la langue française », ce qu'il fit dans l'excès. Dans *Sans la Miséricorde du Christ*, Bianciotti devient ce narrateur masculin vieillissant, d'origine argentine, parisien d'adoption, étranger. Cette projection dans l'avenir se conjugue au dédoublement de l'instance énonciatrice lorsqu'il devient Adélaïde Marèse, dans *Le pas si lent de l'Amour*. Certains interprèteront cela comme une distanciation volontaire entre lui et l'énonciateur ou attribueront ce dédoublement de sexe à une sorte de révélation littéraire de son homosexualité. Néanmoins, de l'homme à la femme comme avenir[96], Bianciotti structure son unité, un recto et un verso du même ensemble, renforçant cette idée de personnalité double qui le conduit à renoncer de sa condition d'immigrant argentin de langue espagnole pour devenir un écrivain parisien de langue française. Mais

[95] C.Lagarde, *Des écritures bilingues, Sociolinguistique et Littérature*, éd l'Harmattan, 2001. p.240-241
[96] « La femme est l'avenir de l'homme », Aragon.

cette transformation, ce passage par l'interlangue est douloureux : « plusieurs langues à la fois nous désavouent, nous morcellent, nous éparpillent en nous-mêmes », dit-il. Sa quête d'unité lui impose (« je n'eus pas le choix ») de s'affranchir de sa langue maternelle, de cette mater indigne qui fit de lui un bâtard non reconnu par ses frères de la Mère patrie. La primauté du signifiant est alors plus que sensible pour l'écrivain : la langue française « est entrée en moi [et] a desséché l'espagnol ». Par ailleurs, la personnalité de Bianciotti semble clivée d'abord par l'image d'un père exécrable qui lui « apprît à [se] réjouir de ce qu'il déplorait » mais qui, malgré tout, était son identifiant premier (« mon père, celui des deux que j'ai si peu aimé, était, des deux, celui à qui je ressemblais le plus ») et par celle d'une mère qu'il est impuissant de « sauver ». Il se hait d'autant plus qu'il ne peut l'extraire de cette réalité de souffrance « de là-bas », du sud infini où les hommes sont condamnés à la perpétuité d'une terre ingrate. Bianciotti, non sans peine[97], décide du rejet de l'espagnol pour devenir, enfin, dans le français, Un : « Je me sentais singulier et je voulais devenir singulier ».

La fonction affective est ainsi soulignée comme étant au départ associée à la langue maternelle espagnole (cas prototypique), mais ce rapport est d'ores et déjà problématique de par la relation conflictuelle avec l'image paternelle –qu'il hait– et par le refus d'un contexte familial que l'auteur rêve de fuir, en quête de renouveau et de ses racines, en quête de soi. Dès sa jeunesse, la conviction de trouver dans la langue française le moyen d'accomplir son rêve (devenir écrivain) fait que cette dernière est fortement investie d'une fonction intellectuelle qui plus tard occupera également la fonction affective. Le basculement se produit ainsi non seulement parce que langue seconde se voit investie de nouvelles fonctionnalités de par sa vie parisienne d'écrivain mais surtout parce la langue maternelle est affaiblie au niveau des affects et laisse une place vide à occuper. La fascination qu'exerce la France et surtout Paris (« il régnait une ambiance où je rêvais d'entrer ») rend le contexte fondamental dans le choix, dans la volonté d'acquérir le français comme langue d'écriture, et de la faire intime, tranchant par la même occasion son conflit identitaire et assurant l'issue de son passage entre les langues.

[97] « On ne substitue pas une vision du monde à une autre comme on passe d'un rêve à un autre dans le sommeil » dans *Le pas si lent de l'amour*.

Des cas comme celui de Bianciotti ou d'autres écrivains bilingues comme Kafka, Joyce ou Cortázar peuvent certes être qualifiés de particuliers, surtout vu le rapport particulier qu'entretien un écrivain avec sa/ses langue(s). Or, rien ne permet de ne pas les considérer avant tout en tant qu'individus sous prétexte qu'ils exercent le métier d'écrivain. D'ailleurs, nous avons noté dans un certain nombre d'entretiens et enquêtes qualitatives menés depuis 1993 (Cf. Annexe) auprès d'individus bilingues interrogés à propos de leur pratique langagière une distinction apparaître entre langue maternelle et langue seconde sur la base de deux fonctions, l'une que l'on pourrait qualifier d'affective, l'autre dite intellectuelle, académique ou scolaire. On remarque chez certains locuteurs bilingues ayant acquis leur langue seconde dans le contexte scolaire un découpage de l'univers affectif subordonné à une hiérarchisation langue maternelle / langue seconde. Dans le discours, lorsque le Moi se détache, le recours à une langue autre que la langue maternelle pourrait suggérer un dédoublement du je d'énonciation et par conséquent, la cohabitation –paradoxale, conflictuelle– de plusieurs personnalités au sein de la même persona[98]. Chez Freud, le refoulement des pulsions constitutives de la première topique (Inconscient, Préconscient, Conscient) induit non une scission mais une coupure interne dans une seule et même instance -le Moi- dès la prime enfance, lorsque l'enfant comprend que sa mère et lui ne font pas une seule unité (stade du miroir[99]). Ainsi, l'expression subjective bifurquerait dans le discours bilingue selon une différenciation inconsciente mais parfois explicitée entre:

Fonction des affects, dite affective	Fonction dite intellectuelle
Langue Maternelle	Langue Seconde

Nous insistons sur le fait que cette distinction a surtout été observée chez les sujets ayant appris une L2 en milieu scolaire. Le corpus de ces entretiens nous a permis de catégoriser différentes thématiques. Il en résulte une nette distinction entre deux types de discours :

Famille, choses très proches, l'affect, gentil,	Parler de l'existence, identité

[98] Dans le sens étymologique de « masque » derrière lequel, inaccessible à autrui, se cache l'intimité du *je*.

[99] Le nourrisson n'a pas conscience de son propre corps. Ce n'est que progressivement qu'il va prendre conscience de lui même, et intégrer les limites de ce corps qui est à lui et différent des autres. L'enfant, ensuite, découvre que l'autre dans la glace n'est qu'une image et non un être réel. Puis, vers un an, il s'identifie à l'image réfléchie: c'est l'avènement du Moi, qui résulte d'une série d'identifications successives.

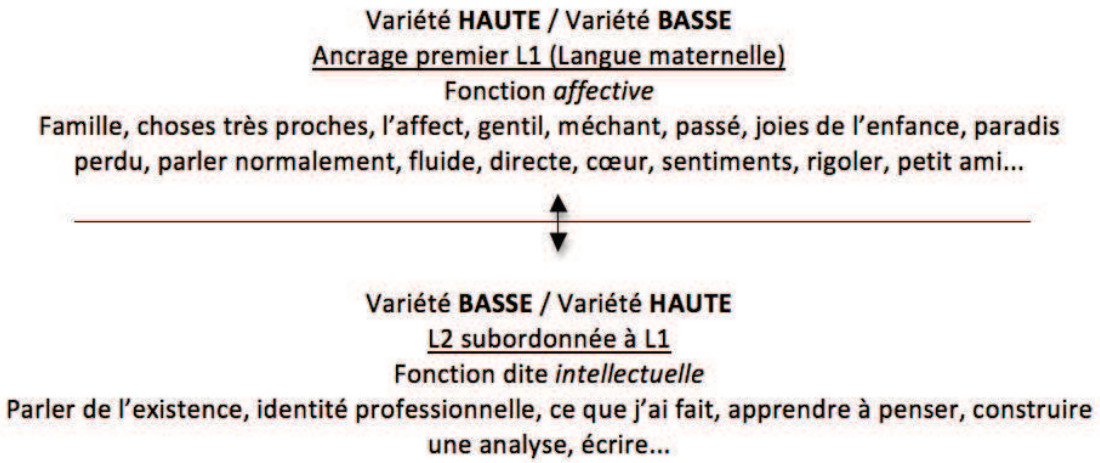
méchant, passé, joies de l'enfance, paradis perdu, parler normalement, fluide, directe, cœur, sentiments, rigoler, petit ami...	professionnelle, ce que j'ai fait, apprendre à penser, construire une analyse, écrire...

Les sujets interviewés coïncidaient pour affirmer qu'ils ressentaient comme telle cette scission déterminante pour leur discours ou leur vie quotidienne[100], d'où l'application à la sphère individuelle du modèle diglossique habituellement réservé à la description sociétale des situations de multilinguisme :

langue professionnelle	langue privée
langue scolaire	langue familiale
langue publique	langue de l'intimité
langue des interactions formelles	langue vernaculaire

Ce qui nous amène à cette schématisation :

Figure 16: Diglossie individuelle



Bien évidemment, on nous reprochera l'intérêt de faire appel à ce modèle théorique souvent même remis en question (diglossie) dans une approche tournée vers l'individu et non vers une communauté, alors que l'étude du bilinguisme individuel au niveau psycho-linguistique s'opère de façon nettement distincte des situations de bilinguisme social ou en général, des situations multilingues. Nonobstant, c'est sur l'affirmation d'une subjectivité composite que repose notre approche et, sans parler encore d'identité

[100] Cf. Corpus Langue et Intégration. Alejandra, 8« *Mais s'il s'agit d'avoir un petit copain, par exemple, ce serait pour moi très difficile que ce soit un français*. » 1998, sous la direction de C.Canut. Montpellier III.

multiples, il est important de rappeler que l'être est pluriel, et que les langues et/ou les usages y sont pour beaucoup.

D'autres remarques sont à faire à la schématisation ci-dessus :

- 1) Bien qu'il soit possible de postuler que la fonction affective sera pour la plupart des cas associée à la langue maternelle rien ne permet d'exclure des cas de bilinguisme aussi équilibré[101] que le sujet n'ait aucune difficulté à y associer sa langue seconde. Dans ce cas, il est tout simplement aberrant de distinguer une langue maternelle et une langue seconde puisqu'il y aurait deux langues susceptibles de porter le qualificatif de 'maternelles'. Toutefois, les sujets ont tendance à manifester dans les cas étudiés une préférence, avouant donc qu'une langue en particulier est plus apte à occuper cette place.
- 2) La place attribuée à la variété Haute (high) n'est pas exclusivement réservée à la langue maternelle, loin de là. Il suffit de se référer à la situation sociolinguistique de certaines familles autochtones d'Amérique Centrale, du Sud ou d'ailleurs pour qui la langue seconde est incontestablement convoitée en tant que variété dominante car elle donnerait accès à l'éducation, à l'emploi, à la propriété. Le désir d'y accéder en découle par une nécessité intériorisée comme telle. Donc, l'intitulé de chacun des versants est de positionnement variable, interchangeable.
- 3) Bien que reprenant comme point de départ le concept avancé par Fergusson, cette approche doit aussi considérer ses limitations, notamment dans la mesure où il peut s'agir de deux langues et pas seulement de deux variétés de langue (le critère de filiation « génétique » est obsolète). De plus, malgré son étymologie, la diglossie peut mettre en présence plus de deux langues, ce que Fishman admettait déjà. Et finalement, la prise en compte de la notion de pouvoir manque dans l'approche de Fergusson, limitée aux notions de prestige (français vs créole) et fonctions (arabe écrit vs arabe dialectal). Les raisons historiques et sociologiques qui fondent ces différences (passé colonial, organisation sociale...) ne sont guère

[101] Ce qu'on entend par bilinguisme équilibré ou symétrique doit plutôt être considéré comme un concept idéalisé. Fishman a lui-même souligné que rarement un individu bilingue aurait les mêmes compétences dans les deux langues : « rarely will anyone be equally competent across all situations. Most bilinguals will use their two languages for different purposes and with different people. » *The Sociology of Language*, in *Advances in the Sociology of Language*, vol 1. The Hague, 1971.

soulignés. Elles sont néanmoins fondamentales pour comprendre ce phénomène car elle influent sur la subjectivité de l'individu bilingue soumis à l'imaginaire collectif de sa communauté d'appartenance.

- 4) Nous ne postulons en aucun cas qu'un sujet que l'on pourrait qualifier de monolingue n'a pas de fonction intellectuelle marquée. Cette dernière sera tout simplement affectée à l'une de ses variétés de langue (registre soutenu par opposition à sa langue de registre courant ou familier, par exemple). Nous rappelons aussi l'intérêt de parler des communautés de parole plutôt que de communautés de langue.
- 5) L'idée de subordination de la langue seconde à la langue L1 maternelle est empruntée à Vygotski[102], qui propose de voir dans l'apprentissage correct d'une langue première ou maternelle les bases fondamentales pour l'apprentissage d'une langue seconde.
- 6) Pourquoi vouloir hiérarchiser les langues du répertoire linguistique d'un individu bilingue ? Et surtout : pourquoi vouloir distinguer la fonction intellectuelle de la fonction affective ? En fait, ce n'est qu'une façon de regrouper les différents usages catégorisés par thématiques, à la façon de C.Baker :

Figure 17: Usages contextualisés en situation diglossique

Contexte	Majority Language (**High**)	Minority Language (**Low**)
a.) Famille, Maison		√
b.) École, formation	√	
c.) Médias	√	
d.) Affaires, travail	√	
e.) Communauté, voisins		√
f.) Écrit : famille et amis		√
g.) Écrit : administrations	√	
h.) Religion	(√)	(√)

- 7) L'idée de conflit n'a pas été explicitée pour une raison simple: il se peut qu'il n'y en ait pas. En effet, chez l'individu comme au sein d'une société, la répartition fonctionnelle peut être acceptée comme telle sans pour autant induire des pressions

[102] *Thought and Language,* MIT Press, Cambridge, 1928.

de la variété basse pour accéder au statut haut. D'ailleurs, il n'y aurait même pas de statut haut et bas, simplement des fonctions différentes pour chacune des langues ou variétés de langue. Néanmoins, tel que nous l'observons chez Bianciotti, les pressions sociales ont un impact sur la psyché individuelle et peuvent faire basculer la répartition fonctionnelle.

Bilinguisme et diglossie : vers un cadre commun d'analyse

Nous avons survolé de façon succincte plusieurs approches possibles du phénomène de contact de langues, du point de vue de l'individu ou d'une perspective sociale. La frontière qui sépare ces deux approches est perméable, et quelle que soit l'optique adoptée, on ne peut que reconnaître que l'essentiel est au-delà, non dans le débat théoricien autour du choix d'un concept ou d'une définition mais dans la compréhension des interrelations de l'individu au sein de son groupe, de ce groupe au sein de sa communauté de parole, de cette dernière en relation aux autres. Il serait donc absurde de vouloir établir une frontière entre le social et l'individuel, tel que le souligne S.Freud à propos d'une autre science humaine, la psychologie:

> *« L'opposition entre la psychologie individuelle et la psychologie sociale ou psychologie des foules (...) perd beaucoup de son acuité si on l'examine à fond. Certes, la psychologie individuelle a pour objet l'homme isolé et elle cherche à savoir par quelles voies celui-ci tente d'obtenir satisfaction de ses motions pulsionnelles, mais, ce faisant, elle n'est que rarement, dans certaines conditions exceptionnelles, en mesure de faire abstraction des relations de cet individu avec les autres.*[103] *»*

Une extrême exubérance de concepts pousse certains à vouloir faire grand ménage. A.Tabouret-Keller dit, à propos de la notion de diglossie, qu'il serait « possible et même souhaitable de [s'en] passer[104] ». Elle prône un retour à des concepts de base : « Les notions de bilinguisme, de plurilinguisme pouvaient suffire, me semblait-il, à décrire et à analyser les situations linguistiques aussi complexes soient-elles » (1982). Il en va de même pour W.F.Mackey qui affirme que « toutes les questions touchant à la présence de deux langues dans la société et dans l'individu sont applicables à trois, quatre, cinq

[103] *Essais de Psychanalyse*, Ed. Payot, 2001, p.137. Cf. *Massenpsychologie und Ich Analyse*

[104] « Entre Bilinguisme et Diglossie, Du malaise des cloisonnements universitaires au malaise social », *La Linguistique*, 18/1, 1982, p.17-43.

langues ou plus[105] ». Voilà donc balayées les notions de triglossie, tétraglossie, diglotte, polyglotte, trilingue, diglossie enchâssée, etc. au profit d'un maintien de la notion de bilinguisme pour tout expliquer. D'après A.Tabouret Keller, le langage « ne correspond à aucun objet scientifique univoque » (1984). En l'occurrence, les propos ici exposés retiendront comme notions de référence le bilinguisme comme phénomène individuel et la diglossie pour la description des dynamiques sociales en situation de contact de langues, particulièrement la corrélation établie par Fishman[106] pour décrire quatre situations possibles observables aussi en contexte scolaire, d'où leur intérêt ici :

Figure 18: Types de situations diglossiques

		DIGLOSSIA	
		+	-
INDIVIDUAL BILINGUALISM	+	1. Diglossia and Bilingualism together	3. Bilingualism without Diglossia
	-	2. Diglossia without Bilingualism	4. Neither Bilingualism nor Diglossia

- 1. La première situation décrit les cas où l'on peut constater que le bilinguisme et la diglossie sont présents dans la même communauté. La plupart des locuteurs seraient en mesure d'utiliser la variété haute et la variété basse pour un ensemble distinct de fonctions. Par exemple : la langue ou variété haute pour l'éducation et l'administration, et la langue ou variété basse pour le domaine familial. C'est notamment le cas des locuteurs allophones ou « heritage speakers ».
- 2. La deuxième situation soulignée par Fishman concerne le cas où deux langues seraient présentes dans le même contexte géographique sans que la plupart des locuteurs soit en mesure de les utiliser simultanément. Un groupe utiliserait une langue x, l'autre groupe la langue y. En Suisse par exemple, l'allemand, le français, l'italien et le romanche sont localisés dans des endroits différents. Les

[105] *Bilinguisme et Contact de Langues*, Ed. Klinksieck, 1976. P. 372

[106] *Bilingualism and Biculturalism as individual and as societal phenomena*, Journal of Multilingual and Multicultural Development, n°1, 1980, p.3-15.

locuteurs bilingues capables d'utiliser deux ou plusieurs de ces langues seraient l'exception, et non la règle. Ce fut le cas également dans les colonies où la variété haute était réservée à l'élite, et la variété basse aux esclaves. Les bilingues capables d'assurer la communication entre ces deux communautés jouaient certes un rôle essentiel pour l'organisation du travail (contremaîtres[107]...), mais n'étaient pas la règle. L'école et l'enseignement des langues sont ici des facteurs de maintien du statut des communautés de parole.

- 3. Le troisième cas, qualifié de transitoire, concerne les situations où le bilinguisme existe mais où il n'est pas possible de parler de diglossie. La majorité des locuteurs sont bilingues, mais emploient leurs langues sans qu'il y ait une répartition fonctionnelle. Pas de fonction spécifique pour une langue ou l'autre, mais Fishman insiste pour qualifier ces situations d'instables car quand le bilinguisme existe sans diglossie, il est aisé de prédire que la langue majoritaire verra son influence grandir, s'imposant progressivement à l'ensemble de la communauté. L'influence de l'autre langue déclinera et ses fonctions se verront restreintes.
- 4. La quatrième situation (Ni Bilinguisme ni Diglossie) concerne les communautés ou sociétés que l'on pourrait qualifier de monolingues. Les exemples sont difficiles à trouver. On aurait pu évoquer le cas de Cuba où les langues vernaculaires amérindiennes ont complètement disparu. Néanmoins, l'anglais se projette rapidement comme une langue seconde à cause des effets du tourisme, de l'économie, de l'immigration aux États-Unis et du renouveau dans les relations diplomatiques entre ces deux pays, ce qui risque vraisemblablement de faire évoluer ce système vers le pôle opposé de diglossie avec bilinguisme. Un autre exemple est constitué par les communautés monolingues restreintes dont la langue minoritaire remplit toutes les fonctions et qui aurait décidé de s'isoler, en limitant au maximum tout échange avec les communautés environnantes. Ce cas reste tout de même assez exceptionnel.

[107] Ce fut le cas aussi pour la Malinche, amérindienne amante et esclave de Cortés à qui il enseigna l'espagnol. En tant que *traductrice* elle joua un rôle essentiel dans la conquête de l'empire aztèque par les conquistadors espagnols.

Cette approche compte bon nombre de détracteurs, bien qu'elle ait été d'un grand secours notamment dans le domaine de l'occitan, du catalan ou de la créolistique, où la notion de diglossie fleurit :

> *« [elle] est ainsi devenu synonyme de l'inégalité de ce à quoi chacune des langues en présence dans une situation complexe peut servir, et de l'inégalité corrélative des valeurs que chacune d'elles va représenter.*[108] *»*

D'autres comme L-J.Calvet viendront compléter cette notion en nuançant l'intérêt de cet outil pour l'analyse de cas précis. Ce dernier prône ce qu'il appelle des diglossies enchâssées, « c'est à dire des diglossies imbriquées les unes dans les autres, que l'on rencontre fréquemment dans les pays récemment décolonisés[109]». A l'appui, un certain nombre d'exemples (Tanzanie, Mali, Sénégal...) desquels il fait remarquer:

> *« Dans tous ces [cas], l'accès au pouvoir passe par la maîtrise de la langue officielle (l'anglais, le français) héritée donc du colonialisme, mais la maîtrise de la langue africaine dominante (qu'elle soit ou non pour la loi la seule langue 'nationale') confère un autre pouvoir. En d'autres termes, l'anglais est en Tanzanie une forme haute face au swahili qui est lui-même une forme haute face aux autres langues : diglossies enchâssées, donc. »*

Et vision dynamique aussi, car à rien ne sert de dresser une description d'un état x à un moment y si ce n'est que pour comprendre les circonstances qui ont conduit à ce stade, et tenter de comprendre vers quel autre stade le système tend-t-il. Et surtout, où l'individu se place-t-il au cœur de ce système, comment négocie-t-il des stratégies de survie, de quelle façon agence-t-il sa pratique langagière subordonnée à ces pressions communautaires et linguistiques, afin de réaffirmer son identité au sein du groupe. L'individu est soumis à des pressions sociales et psycho-linguistiques complexes que nous ne pouvons ignorer. Or, trop souvent, on ne tient pas compte de ces facteurs lorsqu'on décide de stratégies pédagogiques en didactique des langues. Le cas des locuteurs allophones ou « héritage speakers » que nous développerons plus tard est révélateur de comment l'engrenage affecte le parcours et le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

---

[108] A.Tabouret-Keller, *Bilinguisme et Diglossie dans le domaine des créoles français*, in *Etudes Créoles* n°1, 1978, p.135-152.

[109] *La Guerre des Langues et les Politiques Linguistiques*, éd. Hachette, coll. Pluriel, 1999. p.47.

Les observations menées dans des établissements publics de l'Académie de Montpellier, en France, et dans des établissements secondaires privés et internationaux aux Etats-Unis montrent clairement des différences historiques, institutionnelles, politiques, sociales, économiques et symboliques quant à l'enseignement et la didactique des langues étrangères. Le prestige associé à l'apprentissage de la langue espagnole, la place qu'occupe la langue française dans le système éducatif américain, les rapports de force entre langues « émergeantes » telles que le mandarin ou l'arabe et les langues modernes et « classiques » comme le grec et le latin, les motivations des apprenants et leurs familles, et les choix opérés par les autorités éducatives et les établissements éducatifs en matière d'enseignement des langues sont des facteurs incontournables à prendre en considération dans tout nouveau dispositif, comme celui que nous nous efforcerons de développer ici, centré non sur les contenus, mais sur le sujet.

Aperçu historique de l'Éducation Bilingue

Un des contextes considérés comme étant un « melting pot » linguistique par excellence nous permettra d'étayer quelques pistes pour définir ce qu'on entend par éducation bilingue.

Bien avant l'arrivée de la vague d'immigrants européens, le territoire actuel des Etats-Unis fut un cadre multilingue grâce aux nombreuses langues autochtones des populations nord-amérindiennes (estimées à hauteur de 300 langues distinctes, la quasi-totalité disparues, faute de locuteurs « vivants »...). Avec l'arrivée de l'anglais, italien, l'allemand, le français, le polonais, le tchèque et bien d'autres, le contexte s'érigea comme un pays multilingue, où la diversité linguistique n'était pas seulement tolérée mais encouragée, comme le démontre le grand nombre de journaux édités en multiples langues, le recours à des langues communautaires pour le culte religieux, l'effervescence du contact des langues dans les villes. Moyennant l'isolement rural de certaines communautés homogènes et l'inévitable cohabitation d'un grand nombre de nationalités différentes dans les agglomérations, on assista à l'apparition d'écoles germanophones et anglophones par exemple dans l'Ohio, la Pennsylvanie, Le Missouri ou le Minnesota. Avant la Première Guerre Mondiale et tout le long des XVIIIème et XIXème siècles, nombre d'écoles permettaient aux enfants de suivre un cursus bilingue (moitié de la

journée en polonais, l'autre en anglais par exemple) même si très vite l'anglais commence à jouer un rôle fédérateur et par conséquent, devenait progressivement indispensable. Cependant, quelques signes avant-coureurs laissaient déjà présager une orientation et une idéologie monolinguiste et d'uniformisation croissante. Dans les années 1750 déjà, Benjamin Franklin décrète une loi anti-germanique pendant que l'état de Californie décide d'un mandat législatif pour que l'instruction soit faite uniquement en anglais, sans oublier bien sûr les politiques de répression de la pratique des langues amérindiennes à la fin du XIX. Malgré cela, l'enseignement bilingue fleurissait dans une situation où les communautés se regroupaient en fonction de leur nationalité et langue d'origine, sûres d'assurer l'intégration en apprenant l'anglais mais soucieuses de ne pas oublier leurs origines européennes. Néanmoins, le début du XXème siècle s'accompagne d'un retournement décisif dû à plusieurs facteurs tels que l'explosion des chiffres de l'immigration et surtout, l'entrée des USA dans la première guerre mondiale en 1917. L'immigration entraîna une volonté centraliste d'homogénéisation qui entraîna un décret (Nationalisation Act, 1906) exigeant la maîtrise de l'anglais pour les naturalisations. Ceci était perçu aussi comme fondamental pour évaluer la loyauté des nouveaux citoyens envers leur nouvelle patrie. Ensuite, la première guerre mondiale fit émerger les peurs latentes de l'étranger, dans l'image bien sûr de l'ennemi allemand. Les écoles germanophones et par extension la plupart des écoles bilingues furent désertés dans un mouvement social d'homogénéisation monolinguiste sensé protéger le pays contre les assauts de l'ennemi. L'école fut alors investie d'un rôle essentiel : socialiser les enfants de migrants en inculquant des valeurs d'intégration comprises alors comme l'acquisition et l'apprentissage de l'anglo-américain.

Malgré quelques exceptions, il faudra attendre les années 60 pour retrouver quelques exemples d'écoles bilingues, dont le plus connu est la Coral Way Elementary School, créée avec l'appui de Washington par des exilés cubains fuyant la révolution castriste. Sûrs de vaincre le communisme à distance et convaincus d'être aux Etats-Unis pour une courte période, ils scolarisèrent leurs enfants dans cette école hispano-anglophone et apprirent eux-mêmes l'anglais pour se procurer un emploi. Plusieurs lois passèrent (Bilingual Education Act, 1967) grâce aussi à des procès entamés contre le Gouvernement par des minorités linguistiques qui ont dénoncé l'inégalité des chances

face à un système scolaire qu'ils ne comprenaient pas, vu que l'instruction était uniquement dispensée en anglais. Ce processus aboutit en 1978 à une loi votée au Congrès qui autorisa de nouveau l'Education Bilingue Transitionnelle, débloquant ainsi des fonds importants investis dans l'ouverture d'établissements pour des apprenants dont la langue maternelle était minoritaire ou peu employée. Cette tendance est relativement maintenue jusqu'à présent puisque l'éducation bilingue bénéficie de fonds conséquents à l'appui d'initiatives individuelles et privées. Les détracteurs diront que dans le pays des inégalités les efforts ne sont pas suffisants, et que la ségrégation opère aussi grâce à la pression que subissent les communautés de langue autre qu'anglaise. Néanmoins, il est vrai que dans l'imaginaire collectif le plurilinguisme est loin d'être perçu comme une tare mais comme un élément constitutif de leur idiosyncrasie, une richesse pour la prospérité économique des États-Unis. En profitent-ils ? Pas assez, surtout quand on songe à l'exclusion dont souffre celle qui deviendra la première minorité : l'hispanique. Ça plus les attentats du 11 septembre 2001... Ce qui semble par ailleurs aberrant dans un pays si « jeune », presque exclusivement composé de migrants, c'est que des efforts en matière d'éducation n'insistent pas davantage sur le caractère hétéroclite et multilingue de leur population, voire que les efforts aillent dans le sens inverse, à l'image de l'ex président Reagan qui déclara :

> *« C'est une erreur grossière à l'encontre même du concept américain que d'avoir un programme d'éducation bilingue ouvertement dédié à préserver la langue maternelle [des immigrants] sans jamais leur offrir un anglais correct pour qu'ils puissent intégrer le marché du travail.*[110] *»*

Cette déclaration n'empêcha pas Reagan[111] d'appuyer des programmes d'éducation basés sur le principe de l'immersion voués à assurer la transition vers la culture d'accueil (l'anglo-américain dans ce cas). De quoi avait-il peur alors ? Qu'une éducation bilingue porte préjudice à l'acquisition correcte de l'anglais qu'il estimait primordial pour s'insérer dans le marché du travail. Cette peur est une crainte ancienne, partagée par bon

[110] « It is absolutely wrong and against the American concept to have a bilingual education program that is now openly, admittedly, dedicated to preserving their native language and never getting them adequate in English so they can go out into the job market ». New York Times, 3 mars 1981.

[111] Personne ne s'en souvient –heureusement–, mais son ministre de l'éducation, W.Bennet, publia *La dévaluation de l'Amérique: la bataille pour notre culture et pour nos enfants*. NY. Summit Books, 1992. L'intitulé donne une idée des motivations de l'administration Reagan.

nombre de gens –des linguistes même[112] !– convaincus que l'homme ne dispose que d'une quantité finie d'énergie mentale. Demander à quelqu'un d'apprendre deux langues équivaut alors à réduire de moitié cette énergie, à le rendre moitié moins intelligent que si on l'avait laissé jouir entièrement de toute sa matière grise pour l'apprentissage d'une seule langue.

Ceci démontre deux choses : d'abord que même dans les sphères décisionnelles, celles qui décident de débloquer les fonds, de lancer les programmes ou d'autoriser des tiers à agir il y a une forte méconnaissance des implications d'une éducation bilingue ou du plurilinguisme tout simplement. C'est le cas lorsque des ministres sans formation ni expérience relative au domaine éducatif mènent des initiatives de ce genre, ce qui peut s'avérer contre-productif. Un large éventail d'exemples en pédagogie des langues débouche malheureusement sur un apprentissage « mauvais », handicapant l'apprenant qui n'acquiert que des compétences fragiles dans les différentes langues enseignées. C'est le cas de nombreux instituts privés de langues qui, outre leur caractère marchand, servent à la volée des cours de langues de façon anarchique et désorganisée. Nous nous référerons entre autres à un certain lycée français d'Amérique Centrale qui, pour rester compétitif et élargir son offre dans la course au recrutements, propose non plus le double cursus français-espagnol traditionnel mais un triple cursus anglais-français-espagnol, rendant inefficace un système qui auparavant fonctionnait très efficacement. Est-il nécessaire de rappeler que si dans une pédagogie des langues par immersion mal pratiquée certains enfants apprennent à nager, d'autres pataugent ou se noient ?

Deuxièmement, l'exemple visité permet aussi une mise en garde. En tant que politique linguistique par excellence, des initiatives étatiques en matière d'éducation bilingue peuvent signifier une arme idéologique au service d'intérêts fondés sur des raisons autres que la noble volonté d'offrir aux apprenants un capital culturel et linguistique enrichi. C'est bien sûr le cas des programmes bilingues sous l'administration Reagan voués à assimiler le plus rapidement possible les immigrants à la norme anglo-américaine pour en faire de la main d'œuvre rapidement opérationnelle. Mais c'est aussi le cas pour la

[112] Cf. Schurardt pour qui le bilinguisme est néfaste dans la mesure où il induit non seulement un mélange entre les langues mais pire, une langue mélangée, entraînant de graves perturbations mentales pouvant aller jusqu'à la folie.

Francophonie qui permit l'ouverture de nombreux établissements bilingues à l'étranger – chose extrêmement positive dont ont profité beaucoup d'enfants. Ce qu'on avoue plus difficilement c'est la motivation quelque peu moins noble de vouloir conserver une influence sur les anciennes colonies africaines et contrer la soi-disant influence croissante de l'anglais au niveau international, de peur de voir le français confiné au rang des langues sans avenir. Le calcul était savant : étant pour la plupart des établissements d'élite, ces écoles, collèges et lycées recrutaient bon nombre d'enfants de « bonne » famille qui, plus tard, occuperaient des postes décisionnels. En faire des francophones et surtout des francophiles était perçu comme un investissement dans l'avenir pour assurer une forme de partenariat probable au niveau commercial, industriel ou même diplomatique. Et pourtant, depuis les années 90, les établissements français à l'étranger ne cessent de fermer ou de se privatiser. En effet, les sommes considérables investies dans ces établissements se sont avérées moins rentables que prévu. De surcroît, l'implantation ou le rayonnement international d'entreprises françaises au caractère morose n'a pas suivi.

Revenant à cette première approche sur l'éducation bilingue inspirée des travaux de C.Baker[113], nous rappellerons avec lui que l'éducation bilingue est loin d'être un phénomène récent et restreint au XXème siècle. D'autres comme Mackey[114] vont jusqu'à retracer des formes d'éducation bilingue 5000 ans en arrière, ce qui est aisé à imaginer vu que le bilinguisme est une caractéristique inhérente aux sociétés humaines. D'autres comme Lewis[115] s'intéressent à des formes similaires depuis l'Antiquité et la Renaissance jusqu'aux temps modernes. En ce qui nous concerne, on focalise notre étude sur des formes contemporaines, telles que celles pratiquées au Canada (école expérimentale Saint-Lambert, Montréal, 1965) ou des initiatives d'organisations non-gouvernementales telles que PROEIB Andes en Amérique du Sud. Et ce sans oublier des approches complémentaires dont l'intérêt est fondamental pour définir des axes majeurs en

[113] Ibidem supra.

[114] *The importation of bilingual education models*. Ed. Atlatis, *Georgetown University Roundtable: International Dimensions of Education*. Georgetown University Press. Washington DC, 1978.

[115] *Bilingualism and Bilingual Education : The ancient world of Renaissance*. Coll. Frontiers of Bilingual Education. Newbury House, Massachusetts. 1977.

didactique des langues telles la pratique théâtrale de G.Pierra (2001) ou l'enseignement dispensé dans certaines écoles internationales.

Au carrefour de la biculturalité et de l'éducation bilingue

Si l'on rencontre des difficultés lorsqu'on tente de définir ce que le bilinguisme est, alors préciser en quoi consiste une éducation bilingue sera une tâche ardue. Quoi qu'il en soit, nous commencerons par définir ce qu'elle n'est pas : une simple pédagogie des langues. Dans un monde où le plurilinguisme est la règle et où peu de pays peuvent prétendre qu'ils ont une configuration plutôt unilingue, il est effarant de constater le peu d'initiatives ou de politiques éducatives en la matière. Bon nombre d'auteurs, ministres et d'autorités publiques parlent de l'École comme d'un lieu fondamental pour la socialisation des enfants. Mais si l'École ne socialise qu'une masse d'écoliers sans considérer que ces individus ont des appartenances communautaires, des cultures et souvent des langues différentes les uns des autres, alors c'est qu'il y a une méconnaissance grave de leurs besoins. Bien sûr, il ne s'agirait point de souligner les différences entre les groupes ethniques, culturels ou pire, religieux[116] –quoi de plus dangereux ?–, ce qui irait dans le sens du renfermement communautaire, voire de l'incitation aux sectarisme, au cloisonnement entre groupes dès lors devenus antagonistes. Il s'agit au contraire d'effacer ces frontières en respectant l'identité culturelle de chaque individu, ce qui s'avère être un besoin fondamental[117] : la reconnaissance et le respect des différences. La tolérance en somme. Accepter que dans le microcosme scolaire puissent être représentées les langues des différentes communautés constituant la société ferait même avancer les objectifs que l'on attribue, par exemple, à l'éducation à la citoyenneté. C'est, en plus, une ouverture nécessaire sur le monde aux frontières effacées et à la mobilité accrue que connaîtront (et connaissent déjà) les enfants dans leur avenir personnel et professionnel.

[116] Le débat récent en France autour du port du voile dans les établissements scolaires découle du rappel du principe de laïcité, fondamental pour lutter contre le sectarisme religieux. A ne surtout pas rapprocher d'une réflexion sur la place de la langue arabe qui porte, lui, sur une réalité démographique et humaine des cultures représentées. Une question d'égalité des chances.

[117] « La fonction pure du langage (...) est de nous assurer que nous sommes et rien de plus. » Lacan, J., *Séminaire I. Les écrits techniques de Freud* (1953-1954), Paris, Seuil, 1975, p. 180.

En guise de définition, W.F.Mackey[118] nous fait remarquer la nuance qui distingue l'éducation biculturelle de l'éducation bilingue :

> *« Le biculturalisme suppose davantage le bilinguisme, si l'on se rend compte que la culture, en tant qu'habitude acquise, inclut l'acquisition du langage. Ainsi l'éducation bilingue pourrait être limitée à l'acquisition de l'art de parler une langue ou à l'apprentissage de disciplines scolaires à partir de textes en langue étrangère qui peuvent n'être que de simples traductions ; tandis que l'éducation biculturelle peut également comprendre des systèmes de valeurs et de comportement. »*

Néanmoins, cette démarcation est difficile à établir et s'il est rare de trouver dans les textes officiels des références au bilinguisme, il l'est davantage pour la notion de biculturalisme, qui embrasse les deux. Pire : il est aisé de percevoir, dans l'évolution des pratiques éducatives, une tendance inverse tendant vers l'idéologie unilinguiste dominante assise par la peur de voir les bases même de la République mises en danger (une langue, une nation, un territoire...). Si l'on remonte à la fondation de l'école sous la IIIème République, on constate qu'elle constitue, avec l'armée, le lieu par excellence « de la socialisation et de l'enculturation conçues dans une perspective normative sinon de normalisation[119] », c'est-à-dire à un besoin légitimé dans les textes fondateurs d'aller dans le sens du monolinguisme. Cet obscurantisme intellectuel qui pérennise des peurs anciennes du châtiment divin du mythe de Babel et qui cherche à rétablir une idée de pureté associée à l'homogénéité du peuple impose dans le monolinguisme la condition première de la promotion sociale, à l'exclusion de tous les fourbes à la langue fourchue.

Mais les choses ont changé depuis, diraient certains, puisque l'Éducation en France se préoccupe aujourd'hui de proposer aux apprenants l'accès aux langues dites internationales par le biais des sections européennes, les programmes d'enseignement des langues vivantes depuis le CM2 et d'autres initiatives instituées dans le sens de l'apprentissage des langues. Et c'est justement le problème:

---

[118] *Bilinguisme et Contact de Langues*, Ed. Klinksieck, 1976. P. 91

[119] K.Gerth, 'Latest developments in early education in France and Southern Europe', *Journal of multilingual and multicultural development*, vol.9, n°1 et 2, p.195. Clevedon, Grande Bretagne, 1998.

« Dans aucun des textes officiels concernant [les premières formes modernes d'éducation à vocation bilingue mis en place depuis la fin des années 60], il n'est explicitement fait allusion à un quelconque bilinguisme. Il est question de connaissance des langues, de rapprochements et d'échanges culturels entre élèves[120]».

Fort heureusement, l'éducation n'est pas une affaire exclusive de l'Etat. De nombreuses initiatives d'ordre privé ou associatif permettent de combler les lacunes dont l'Etat central ne peut –ou ne veut ?– s'occuper.

ProEIB Andes : un exemple micro

Ce programme d'éducation inter-culturelle bilingue est un effort développé par des didacticiens, linguistes, anthropologues, sociologues et enseignants latino-américains dans le cadre de la préservation des langues amérindiennes voué à l'alphabétisation d'enfants et d'adultes issus de cultures dites minoritaires ou minorées. En tant qu'initiative à caractère associatif au départ, ils reçurent l'appui d'institutions publiques et d'autorités locales régissant l'enseignement. Ce programme international tente donc de coordonner les efforts en matière d'enseignement de l'espagnol et des langues vernaculaires dans différents pays d'Amérique du Sud. Axé sur l'éducation bilingue et biculturelle, ProEIB Andes s'efforce de conjuguer les efforts en matière de didactique des langues et la réalité socio-économique des pays où les populations indigènes sont statistiquement très importantes, populations qui n'ont d'ailleurs que rarement accès à une formation ou scolarisation semblable à celle dispensée dans les agglomérations à des enfants des couches moyennes ou élevées. Sans pour autant être confiné au milieu rural, ce programme développe en parallèle une recherche active afin de mieux comprendre les processus de bilingualisation qui ont lieu dans des contextes indigènes divers, tel que Pérou, Bolivie, Guatemala et Mexique. Ces pays ont pour trait commun « d'héberger » d'importantes communautés indigènes qui préservent difficilement leur patrimoine culturel et linguistique. Pénalisées par un système diglossique où la langue coloniale espagnole est dominante, ces communautés indiennes perdent peu à peu les moyens de préserver leurs langues pour des raisons que nous avons évoquées précédemment. Contrer cette perte et l'affaiblissement de la culture qu'elles véhiculent est l'un des

[120] K.Gerth, 'La société française face au bilinguisme', in *Bilinguisme : Enrichissements et Conflits*. Actes du Colloque, mars 1999, Université de Toulon. Coord. I.Felici, H.Champion. Paris, 2000. p.47.

objectifs majeurs de cette organisation internationale qui dénonce également une situation de précarité et de confinement allouée par les administrations centrales. L'attrait qu'exercent les capitales, l'inévitable exode rural et les impératifs d'intégration handicapant la pratique langagière des locuteurs natifs légitime cet effort transfrontalier qui évolue dans un contexte où ces langues ne bénéficient de plus aucun type de prestige ni de fonction spécifique.

Beaucoup des aspects dont ProEIB fait état coïncident avec l'exemple de la situation à laquelle nous nous sommes référés pour le village indien du Costa Rica. La question de l'interventionnisme pour la sauvegarde de ces langues demeure, mais au plan secondaire car le plus urgent est d'établir une stratégie permettant l'accès à une alphabétisation correcte en espagnol (langue dominante) indispensable à l'amélioration de leurs conditions de vie. Et l'on parle justement d'éducation bilingue car l'individu doit réconcilier cet aspect intime de son identité et de sa personnalité, de sa culture et de sa réalité. La langue indienne, dans ce cas, en tant que langue maternelle doit être légitimée non pas pour la sauvegarder comme on protège des antiquités mais parce qu'elles sont nécessaires à la psyché des individus, donc à leur épanouissement en tant que personnes.

Les objectifs majeurs de ce genre de projets sont au nombre de trois :

- Assurer aux locuteurs des communautés indiennes un statut linguistique viable d'intégration sociale et des avantages qui en découlent de la maîtrise de l'espagnol en tant que langue véhiculaire dominante : travail, logement, alimentation, scolarisation, éducation supérieure et/ou capacitation professionnelle, accès aux soins, aux administrations...
- Préserver leur patrimoine culturel et les langues de ces communautés en assurant la pérennisation de la transmission des langues maternelles vernaculaires indiennes par le biais de l'école, ce qui contribuerait à lui redonner des fonctions et un certain prestige. Ceci relégitimerait sa pratique, premier pas dans l'espoir de voir se réactiver l'usage dans les interactions familiales sans la culpabilité inhérente à une langue perçue comme handicap, à lui ôter son caractère de langue honteuse, clandestine.

- Mieux comprendre le bilinguisme dans ces pays et ailleurs afin d'établir des mesures adéquates et efficaces en matière de pédagogie, en développant la recherche et en travaillant conjointement avec les autorités des différents pays concernés.

A ces trois axes, un quatrième pourrait y être ajouté : permettre le développement de ces populations et par extension, des pays concernés. Cet objectif qui englobe l'ensemble peut être un enjeu fondamental. Songez à un pays comme le Guatemala qui compte plus de la moitié de sa population constituée d'individus d'origine amérindienne dont la langue maternelle n'est autre que l'espagnol. Songez à toute cette force de travail alphabétisée et capable de contribuer au développement de l'économie locale et par extension, nationale.

Ceci préoccupe bon nombre de spécialistes[121] pour qui la diversification des politiques linguistico-éducatives en conformité avec les caractéristiques psycho-linguistiques des apprenants et de leurs communautés semble essentielle. Pour ProEIB Andes, ce programme s'inspire à la base des travaux de Vygotski[122] qui propose de voir dans l'apprentissage correct d'une langue première (ici vernaculaire maya ou queshua) les bases fondamentales pour l'apprentissage d'une langue seconde (langue véhiculaire espagnole), d'où le besoin d'établir une éducation véritablement bilingue. Nous y reviendrons dans la troisième partie plus en détail, mais déjà rappelons l'hypothèse de Vygotski à ce propos :

> *« Etre capable d'exprimer la même pensée en différentes langues permet à l'enfant de percevoir sa langue comme un système parmi d'autres, d'en percevoir les manifestations comme des phénomènes de catégories plus générales, ce qui l'amènera à développer une conscience plus grande des opérations linguistiques. »*

Ceci semble avoir été vérifié à Puno (Pérou) où une évaluation effectuée après quatre ans d'enseignement bilingue dans des écoles pilotes a mis en évidence qu'il y a « une

[121] Entre autres, L.López, V.Limachi, *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingue en la educación formal*. Communication actualisée avec l'apport de W.Küper, *la educación intercultural bilingue en América Latina : Balance y Perspectivas*, Revista Iberoamericana de Educación, n°20, Perú, 2000.
[122] *Thought and Language*, Cambridge, Mass. Press, 1962.

corrélation entre les capacités développées à la lecture et à l'écriture par des enfants de langue aymara et queshua et celles acquises en langue seconde espagnole[123] ». N.Mondiano aboutit à des conclusions similaires lors d'expérimentations effectuées au Mexique auprès d'enfants à qui on avait appris à lire et à écrire en langue maternelle vernaculaire et qui furent soumis à des tests en langue espagnole comme en langue amérindienne. Et pour l'écrit, le transfert de compétences fonctionne également en sens inverse.

Toujours dans le cadre du même projet expérimental au Pérou, des enfants de langue maternelle queshua à qui on avait appris à lire et à écrire en espagnol furent capables de produire des narrations à l'écrit en langue queshua, ce qu'ils n'avaient jamais fait auparavant. Pour ce faire, ils ont eu recours spontanément à un outil déjà acquis : l'alphabet espagnol. Et lorsqu'un symbole espagnol ne leur semblait pas approprié pour représenter un phonème queshua, ils avaient recours systématiquement à l'établissement de différences entre les lettres de l'alphabet (même à l'aide de symboles mathématiques !), au doublement de lettres qui du point de vue de la syntaxe ne peuvent pas l'être et à la formation de digraphes. Cela « met en évidence l'activation de leur conscience métalinguistique et la façon dont elle leur permet de résoudre des problèmes d'ordre lexical mais aussi sémantique[124] ». A partir d'expériences similaires, Rockwell aboutit au même type de résultat chez des enfants de langue maternelle aymara à qui on a demandé, après une scolarisation exclusivement impartie en langue espagnole, d'écrire une histoire. La plupart a choisi de le faire en langue vernaculaire en ayant recours au même procédé que ceux de l'expérience de Mendoza. Le transfert de compétences acquises en langue espagnole pour permettre la production à l'écrit de récits en aymara et queshua semble confirmer la théorie de Cummins à propos de l'interdépendance linguistique :

> *« Dans la mesure où l'instruction en Lx est efficace pour inciter la compétence en Ly, le transfert de cette compétence à Ly se produira car il existe une exposition et*

[123] E.Rockwell, *Educación Bilingüe y Realidad Escolar : un estudio en escuelas primarias andinas*. Proyecto experimental. Lima, Perú, 1988.
[124] L.Mendoza, *Transferencia de habilidades de lectura y escritura de L2 a L1 en niños queshuahablantes*, Tesis de segunda especialización, Postgrado en Lingüística Andina y Educación, Universidad de Lima, 1988

une motivation appropriées (que ce soit à l'école ou dans l'entourage) pour apprendre Ly.[125] *»*

Ce dernier s'est longuement penché sur la situation linguistique du Canada et plus particulièrement sur le problème identitaire des locuteurs canadiens confrontés à la situation multilingue qu'est la leur. Son approche insiste sur le conflit qui oppose les communautés anglophone et francophone, qui certes diffère du contexte latino-américain que nous venons de décrire mais dont les objectifs coïncident sur de nombreux aspects.

Québec : un exemple macro

« Pendant que les communautés francophone et anglophone dominantes se prononcent généralement en faveur de l'apprentissage des langues officielles, elles ne conçoivent pas l'intérêt de promouvoir l'héritage linguistique, que ce soit pour l'ensemble (l'unité ?) de la société canadienne, ou pour les enfants issus de groupes linguistiques ou ethniques minoritaires. L'objectif premier serait alors de permettre aux enfants d'acquérir l'anglais pour devenir canadiens plutôt que d'ériger des barrières linguistiques et culturelles entre eux et leurs paires. En somme, les défenseurs du patrimoine insistent sur l'intérêt de la transmissibilité de compétences bilingues et multilingues pour l'individu et la société, mais les opposants voient dans cet héritage le maintien d'une division sociétale, excessivement coûteuse et rétrograde en matière éducative car les enfants des minorités doivent pouvoir réussir dans la langue de l'école.[126] *»*

Ce contexte canadien où la langue française n'est reconnue comme officielle que depuis 1969 semble dès lors voué à l'unilinguisme, si l'on croit Cummins dans sa radiographie du sentiment linguistique des communautés en conflit, et le rapprochement est aisé à établir avec la situation de leur voisin du sud. Mais la communauté francophone québécoise résiste encore et toujours à l'anglais, fière d'afficher un taux de francophonie de 70%, des politiques éducatives bilingues et une cohabitation relativement harmonieuse de l'ensemble des communautés présentes[127]. Mais ça n'a pas été sans peine.

---

[125] J.Cummins, *Bilingualism and Minority Language Children*, Language and Literacy series, The Ontario Institute for Studies in Education, 1981.

[126] J.Cummins, *Heritage of language teaching in Canadian schools*, in *Journal of Curriculum Studies* n° 24, p.285.

[127] A-t-on demandé l'avis des amérindiens confinés dans les réserves certes luxueuses en comparaison à d'autres mais des *réserves* en fin de comptes ? Certes les panneaux routiers sont écrits en langues vernaculaires, et les aides sociales distribuées par l'administration sont assez jouteuses comme pour leur permettre de ne pas travailler mais, cela suffit-il pour ne pas parler de ségrégation ? Certainement non.

Bien que minoritaire au Québec, la communauté anglophone n'avait pas trop de quoi s'inquiéter : langue de prestige fondée sur leur pouvoir économique, elle cohabitait certes avec un français largement répandu et majoritaire. À la différence des zones rurales pour la plupart monolingues, la zone urbaine de Montréal était un lieu non de brassage mais de juxtaposition de ces deux communautés en situation diglossique. Cette situation est cependant instable, puisqu'en 1976 la loi 101 fut votée faisant du français la seule langue officielle du Québec. Par ricochet, des associations de parents comme Canadian Parents for French furent concernées, et les familles suivirent. Il était question d'alphabétiser en français tout en donnant aux enfants les mêmes armes que l'on acquiert en anglais dans n'importe quel autre établissement scolaire. Ainsi commence à naître le modèle d'éducation bilingue par immersion qui leur est attribué comme une réussite exportée dans les quatre coins du globe, en Europe comme aux Etats-Unis.

Les premières expériences furent réalisées à partir de 1965, à Saint-Lambert, Montréal, à l'initiative de quelques familles anglophones de classe moyenne[128] qui demandèrent la mise en place d'une école maternelle bilingue pour leurs enfants. Un kinder-garten expérimental pour 26 enfants vit le jour : la St Lambert's Bilingual School. Les objectifs affichés étaient : (1) permettre aux élèves d'acquérir des compétences à l'oral et à l'écrit en français, (2) atteindre un niveau de langue conséquent par le biais des programmes scolaires et les disciplines imparties en anglais comme en français et (3), donner accès aux traditions et à la culture des canadiens anglophones et des canadiens francophones sans distinction. On remarquera que parmi ces objectifs ne figurent point de façon explicite des motivations d'ordre économique ou de formation professionnelle en vue de faire de ces enfants de la main d'œuvre opérationnelle à l'avenir.

Le terme générique d'éducation par immersion englobe plusieurs types de programmes qui diffèrent par des critères d'âge des apprenants et du temps du curricula imparti dans une langue ou l'autre :

- L'âge auquel l'enfant y accède : lorsque l'enfant commence très tôt son éducation bilingue on parle d'immersion précoce (à l'école maternelle ou même à la crèche),

[128] Ce critère est important si on songe aux nombreux exemples d'écoles bilingues qui naissent pour des familles aisées qui, avec l'aide des administrations ou pas, créent ce genre d'établissements dans l'intérêt égoïste d'assurer à leurs enfants (et à eux seuls) un accès à une éducation privilégiée.

s'il débute entre neuf et dix ans on parlera alors d'immersion différée, ou d'immersion tardive s'il accède à l'adolescence, pendant le secondaire.

- Le temps passé en immersion : généralement, l'immersion totale commence avec 100% du temps de scolarisation dans la langue seconde, temps qui se réduit progressivement après deux ou trois ans d'apprentissage à 80% pendant les trois ou quatre années suivantes. Ceci aboutit à une répartition égale du temps (50% langue seconde et 50% langue maternelle) à la fin de l'école primaire qui se maintien par la suite. Ce système se distingue de l'immersion dite partielle où dès le départ le temps se divise en deux pour chaque langue (seconde et maternelle) et ce dès le primaire jusqu'au secondaire[129].

L'immersion totale et précoce fut le programme le plus populaire au Canada, suivi par l'immersion tardive ou différée que préconisait surtout la Canadian Education Association créée en 1992. Les promoteurs de l'expérience de Saint-Lambert se félicitèrent d'avoir accompli leurs objectifs et surtout, d'avoir réussi à concilier les impératifs d'une éducation complète du point de vue du curriculum d'études imposé par les autorités sans que cela n'affecte en rien les compétences des enfants en langue maternelle, ce que craignaient les détracteurs. Tucker et D'Anglejean ajoutent :

> *« Les élèves ayant participé à cette expérience sont capables de lire, écrire, parler, comprendre et utiliser l'anglais comme n'importe quel jeune scolarisé dans l'instruction anglophone traditionnelle. De surcroît et sans aucun préjudice de quelque type que ce soit, ils sont aussi capables de lire, écrire, parler et comprendre le français comme aucun autre élève anglophone ayant suivi un enseignement traditionnel du français comme langue seconde ne le fera jamais.*[130] *»*

Réputée efficace, cette initiative trouva rapidement des relais dans le reste du Canada et même en Europe. Actuellement, on compte environ 320 000 enfants anglophones

---

[129] Les lycées français à l'étranger, pour la plupart, fonctionnaient sur cette base (en tout cas ceux à caractère publique crées sous De Gaule qui avaient l'obligation de préparer les enfants aux examens d'évaluation locaux comme à ceux du MEN français). Un double cursus donc, moitié de la journée en langue locale, moitié en français.

[130] *An approach to bilingual education : The St Lambert Experiment*, in *Bilingual Schooling : Some Experiences in Canada and the United States*. Ontario Institute for Studies in Education Symposium Series, n°1. 1972, p.19.

scolarisés dans 2115 écoles d'immersion bilingues français-anglais[131], ce qui représente quelque 6% du total d'enfants scolarisés du Canada. Cette croissance dans le nombre d'effectifs s'explique, d'après C.Baker[132], par des facteurs d'ordre social et symbolique. D'abord, l'immersion au Canada vise la bilingualité dans les deux langues dominantes investies de prestige et aux fonctions complémentaires, au détriment hélas d'autres langues présentes dans cette configuration (celles des minorités amérindiennes mais aussi italiennes, hispaniques, asiatiques...). Deuxièmement, l'immersion est décidée, volontaire, non imposée aux familles. A Montréal, même si la loi 101 de 1976 qui imposait le français comme la seule langue officielle a pu pousser les familles anglophones à chercher une scolarisation bilingue, la loi 178, plus permissive pour l'anglais ne changera rien aux taux de scolarisation dans ces établissements. La situation économique et culturelle des familles plus l'investissement des enseignants (qui gagnent autant que les autres) ont pu influer sur la motivation des apprenants, ne leur donnant autre choix que de se conformer à un apprentissage imposé. Tercio, les enfants sont autorisés à utiliser leur langue maternelle dans certaines situations de communication intra et extra-classe (TP, interactions entre élèves pendant les cours, cantine, récrée...). Leur langue familiale est donc respectée et non stigmatisée. En quatrième lieu : bien que parfaitement bilingues, les enseignants se présentent d'entrée comme francophones capables seulement de comprendre (sans le parler) l'anglais :

> *« La communication sans contrainte dans la salle de cours est privilégiée. (...) Le contenu des disciplines et des programmes est perçu comme primordial, et le langage s'y plie. L'hypercorrection et les sanctions à outrance sont évitées en cas d'erreurs de langue. L'apprentissage de la langue seconde en immersion devient circonstanciel et inconscient, à rapprocher de la façon dont la langue maternelle se construit. L'accent est mis sur la compréhension avant l'expression [qui est à parfaire au fur et à mesure que l'apprentissage avance].[133]»*

Cinquièmement, les élèves commencent leur apprentissage avec un parcours linguistique similaire. Pour la plupart, ils sont monolingues, ce qui contribue non seulement à faciliter

[131] Ces chiffres datent de 2001. Ils sont donc probablement à revoir à la hausse.
[132] Ibid supra
[133] C.Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, p.206.

la tâche de l'enseignant[134] mais aussi à sauvegarder la face de chacun puisqu'il n'y aurait pas d'expert à qui se mesurer (exprimer la difficulté, la non compréhension, l'obstacle difficile à franchir est plus simple lorsqu'un élève croit que le reste de ses camarades y est confronté de la même manière). Finalement, la structure du programme est la même que pour les autres établissements dans le contenu et la progression des disciplines traditionnelles.

Cette expérimentation en matière d'éducation eut un tel succès qu'elle fut adaptée à des contextes variés. Ainsi, il est possible de retrouver des modèles d'immersion inspirés du canadien en Catalogne et en Pays Basque, en Finlande, au Japon, en Australie, en Ecosse, en Afrique du Sud, en Suisse et en Irlande, par exemple. Il s'agit certes d'un modèle parmi d'autres car il est possible également de distinguer dans le cadre d'initiatives d'éducation bilingue des situations dans lesquelles la langue vernaculaire sert à l'apprentissage de la langue véhiculaire dominante, ou bien lorsque la langue maternelle sert à l'apprentissage de la langue seconde, tel qu'il arrive en France dans les cours de langues vivantes[135]. Néanmoins, qualifier ce genre de pratiques d'éducation bilingue semble absurde : qui oserait dire que les élèves du secondaire en France ont accès à une éducation biculturelle ou bilingue, lorsque les cours de LV1 ou LV2 sont dispensés par des enseignants pour la plupart non compétents, à raison de trois fois par semaine pour un total de trois heures hebdomadaires, à des classes aux effectifs surchargés ? Les élèves les premiers accusent ce système d'inefficace mais se trouvent déstabilisés lorsqu'un enseignant essaie de ne pas utiliser le français pour expliquer ou traduire les consignes. C'est normal : le système demeure idéologiquement placé du côté unilinguiste.

Au total, il est possible de distinguer plus de dix formes différentes d'éducation[136] susceptibles de porter le qualificatif de bilingue : éducation bilingue pour la sauvegarde de l'héritage linguistique, lorsque les enfants d'une minorité sont amenés à utiliser leur

[134] Nous savons tous combien il est difficile de concilier des niveaux différents pendant un cours...

[135] Les Inspections Académiques vous diront que les enseignants sont priés de privilégier l'oral et d'éviter au maximum d'avoir recours au français. Cette prérogative ministérielle figure certes sur les derniers Bulletins Officiels du MEN. Mais de la théorie à la pratique il y a un long chemin... Et quand bien même ces deux principes étaient respectés, sont-ils efficaces dans l'apprentissage des langues ? Nous y reviendrons.

[136] W.F.Mackey en dénombre 90 ! *A Typology of Bilingual Education*, in *Foreign Language Annals* n°3, 1970. p.596-608.

langue maternelle pour acquérir des compétences en langue seconde ; éducation bilingue à double sens lorsqu'au sein d'une même classe deux groupes d'enfants de langue différente sont amenés à cohabiter ; éducation bilingue en langues majoritaires lorsque les enfants sont déjà bilingues et que l'instruction se déroule dans ces deux langues sans distinction, etc. Ces différents modèles, bien que répandus pour certains (notamment la dual language éducation ou éducation bilingue double ou à double sens, aux Etats-Unis) ont pour fondement d'autres motivations que l'apprentissage des langues et la biculturalité, et insistent davantage sur l'adaptation de la scolarité à une configuration linguistique donnée, quand elles n'essaient pas de conforter une certaine forme de ségrégation. La biculturalité ou le bilinguisme ne sont donc pas des objectifs visés mais des paramètres sur lesquels il faut jouer pour dispenser les programmes. L'accès est ici mis sur le contenu, quantifiant les connaissances à dispenser, peut importe comment, alors que les autorités oublient que l'éducation doit servir aux apprenants et à la société, et à faire progresser le savoir, non l'inverse.

Une autre façon de cerner les enjeux et les implications d'une éducation bilingue serait de se pencher sur les objectifs qu'on peut lui accorder, tel que le fit Fergusson[137] :

1. Assimiler les individus ou les groupes au cadre sociétal, à la structure dominante (mainstream). Socialiser les individus pour une entière participation au sein de la communauté.
2. Unifier une société multilingue éparse. Amener à l'unité un état multi-ethnique, multi-tribal ou multi-national.
3. Permettre aux individus de communiquer avec le monde extérieur.
4. Fournir des compétences linguistiques à forte valeur ajoutée (marketable), aidant ainsi à la promotion sociale (statut) et à l'accès à l'emploi.
5. Préserver l'identité ethnique et religieuse.
6. Réconcilier ou permettre la médiation entre des communautés linguistiques et/ou politiques différentes.

[137] C.Ferguson, C.Houghton and M.Wells, *Bilingual Education : An International Perspective*. In *Frontiers of Bilingual Education*, éd. Newbury House, MA, USA. 1977

7. Imposer l'utilisation d'une langue colonialiste au plus grand nombre, socialisant ainsi l'ensemble d'une population en la subordonnant à une existence coloniale.
8. Renforcer le pouvoir de l'élite et préserver leur position dans la société.
9. Donner un statut équivalent au regard de la loi à deux langues de statut inégal dans la vie courante.
10. Approfondir la compréhension du langage et de la culture.

Nul besoin de le faire remarquer : l'éducation peut servir de vils intérêts, les vils comme les plus nobles. Il en va de même pour l'éducation bilingue. Rappelons alors cette phrase qui affirme que l'École est le haut lieu de la socialisation. Mais quelle socialisation ? Si une société décrépite, aux valeurs rongées jusqu'à l'os par une logique de marché, méprisante et inégalitaire socialise nos enfants, quel avenir pour eux ?

Conclusion

Peu importe finalement que l'on parle d'EIB, d'enseignement bilingue, de plurilinguisme... L'étiquette n'est qu'accessoire et se perdre dans un débat de ce type nous éloigne d'une réelle interrogation sur le rôle que l'Éducation doit jouer dans les années à venir pour permettre aux apprenants d'évoluer dans un monde aux frontières révolues.

Il en est de même pour la question que l'on pourrait qualifier d'écolinguistique qui s'interroge sur l'avenir de certaines langues vernaculaires en voie de disparition, mettant sur le tapis ce débat qui oppose les partisans d'un modèle libéral et ceux qui au contraire se rangent du côté interventionniste. Prendre partie à ce jeu n'est pas notre but tout simplement parce que si une langue vient à perdre son dernier locuteur (on parle alors de la mort de cette langue, métaphore qui, on le répète, prétend que les langues sont des organismes vivants et qu'à ce titre, on doit les défendre comme on protège les pandas en Asie) personne, encore moins un quelconque projet d'éducation n'y pourra rien. Malgré tous les efforts de la part de linguistes ou d'anthropologues pour revitaliser une langue « mourante », ce qui importe n'est pas sa disparition en soi mais ce que le processus d'affaiblissement et les conséquences directes de perte de prestige et de fonctions ont sur

l'individu qui la parle ou qui l'a pour sienne. Dans les cas de communautés minoritaires aux langues véhiculaires menacées, les efforts doivent être orientés vers l'adaptabilité de l'individu à ce contexte contraignant pour sa pratique langagière et sa vie quotidienne. Si par la suite la langue vient à disparaître et que l'on veut en faire une langue morte ressuscitée, on n'a alors qu'à lui donner une forme de prestige artificiel, un élixir de l'immortalité comme on le fit pour le latin[138]. Néanmoins, celle-ci est une question « savante » et ne concerne en rien le locuteur d'une communauté, à fortiori d'une communauté défavorisée.

C'est sur les aspects les plus fondamentaux qu'on jugera de l'efficacité d'une EIB :

- Épanouissement de l'individu et réconciliation de sa communauté avec ses origines, ce qui ne va pas sans influer sur la cohésion de cette dernière et sur le processus d'identification aux pairs, essentiel pour le positionnement identitaire.
- Alphabétisation et accès à l'emploi et aux connaissances, capacitation et égalité des chances.
- Mobilité internationale et inter-communautés.
- Compétences linguistiques acquises en L1 comme en L2, voire L3...
- Harmonisation des relations entre communautés.

L'ensemble de ces quelques aspects est interdépendant, et on pourrait songer à y adjoindre de nombreux autres critères pour juger de la réussite ou de l'efficacité d'une éducation bilingue et interculturelle. Attardons-nous plutôt sur les moyens d'y parvenir.

[138] Attention : nous ne sommes pas en train d'affirmer que le latin serait inutile ou que son apprentissage n'aurait aucun intérêt. Comme C.Hagège le fit remarquer, nul « ne peut méconnaître que le latin et le grec ont une importance essentielle pour le développement de l'esprit et pour la richesse culturelle de l'individu (...) car ils sont les bases de la civilisation européenne » *L'enfant aux Deux Langues*, éd O.Jacob, 1996, p.129-130

Synthèse, partie II : Bilinguisme, une notion empirique

Ce que l'on entend par « bilingue » et ce que nous comprenons du phénomène du « bilinguisme » a des répercussions importantes sur comment les langues étrangères sont enseignées et apprises dans nos systèmes éducatifs modernes. A la difficulté inhérente à la définition du terme bilinguisme (dont nous retiendrons son caractère empirique tel que défini par Andrée Tabouret-Keller, 1982) vient s'ajouter le fait que parler de bilinguisme est une arme idéologique (Fergusson, 1977), comme c'est le cas aux Etats-Unis au sujet de l'intégration et de l'assimilation des minorités issues de l'immigration.

Le modèle d'éducation bilingue ou d'éducation interculturelle bilingue que nous avons décrit dans cette partie dans le contexte des Etats-Unis, du Canada, du Pérou et de la France est donc par définition hétérogène et variable car il est lié à la réalité du terrain, mais il est possible de souligner deux aspects fondamentaux directement applicables à la didactique des langues étrangères : l'immersion et l'apprentissage précoce. Au niveau institutionnel, nous développerons par la suite le modèle d'établissements scolaires bilingues ou internationaux résultant, par exemple, d'accords de coopération bilatéraux entre états ou nations.

Apprécier les mécanismes dans lesquels s'inscrivent et évoluent les langues et l'individu est essentiel pour mieux comprendre le processus de construction identitaire du sujet parlant. L'apprentissage d'une langue s'inscrit dans un engrenage social, culturel et linguistique complexe dont participe l'École. On ne peut pas omettre ces enjeux si l'on veut créer les conditions permettant l'accès au passage dans l'interlangue.

Si nous considérons l'apprenant comme un locuteur bilingue en devenir, comme un sujet passant entre les langues (Prieur, 1986), il est impératif de s'intéresser à sa biographie, à son vécu, à ses affects, à sa subjectivité. Ces individus en devenir, passants aussi au sens diachronique de l'enfance et l'adolescence vers l'âge adulte sont confrontés à une construction identitaire que nous espérons marquée par l'accès aux langues/cultures multiples. Or, ce passage est aussi marqué de rupture, d'un remaniement profond de soi, de conflit.

L'individu est soumis à des pressions sociales et psycholinguistiques complexes que nous ne pouvons ignorer. Or, trop souvent, on ne tient pas compte de ces facteurs lorsqu'on décide des stratégies pédagogiques en didactique des langues. Le cas des locuteurs allophones ou « héritage speakers » que nous développerons en partie III est révélateur de comment cet engrenage affecte le parcours et le processus d'apprentissage d'une langue étrangère car, avant d'être élève ou apprenant, l'individu est *sujet*.

Partie III : Sujet, subjectivité et intersubjectivité, l'apprenant-sujet à l'ère de la globalisation

Introduction

Nous n'habitons plus un univers, mais un « multivers[139] », selon l'expression de Henry ADAMS. Confus, cet auteur américain développe dans son roman autobiographique *The Education of Henry Adams* un questionnement sur l'évolution de la culture contemporaine au début du XXème siècle où il critique, d'un point de vue plutôt conservateur, une société qui évoluerait « mal » et un système éducatif qui ne nous préparerait pas à vivre dans un monde sans unité, sans un système de valeurs digne de ce nom, un monde qui serait noyé dans l'anonymat de sa multiplicité et qui exploserait à l'ère moderne dans l'incertitude de son avenir... Cet appel au secours et le panorama obscur peint par Adams –confronté comme beaucoup à une mutation sociale qui le dépasse– pose une question intéressante un siècle plus tard : comment nos systèmes éducatifs intègrent-ils une formation consciemment et explicitement pensée vers l'avenir ? Le Department of Labor des Etats-Unis estimait en 2012 que les élèves alors inscrits dans le système éducatif auraient en moyenne plus d'une douzaine d'emplois avant d'atteindre l'âge de 40 ans. Dans leur très populaire présentation en diapositives (vidéo) *Did You Know ? Shift Happens*[140], deux enseignants (Scott McLeod et Karl Fisch) soulignent que les emplois les plus recherchés en 2010 n'existaient pas six ans plus tôt, et dénoncent l'inadaptabilité du système éducatif au travers d'un nouvel appel à l'aide :

---

[139] H. Adams, *The Education of Henry Adams: a centennial version* (1907). Boston, Massachusetts Historical Society, University of Virginia Press, réédité en 2007.
[140] https://www.youtube.com/watch?v=cL9Wu2kWwSY

« We are currently preparing students for jobs that don't yet exist… using technologies that haven't been invented… in order to solve problems we don't even know are problems yet.[141] *»*

Toujours d'après Fisch et McLeod, la quantité d'information technique générée dans le secteur de la technologie doublerait tous les deux ans, ce qui voudrait dire que pour des étudiants universitaires inscrits dans des formations en technologie de 4 années environ, la moitié des contenus appris durant leur première année serait obsolète avant leur troisième année de formation.

Dans ce contexte d'évolution accélérée et exponentielle et de globalisation, l'apprentissage des langues étrangères doit être reconsidéré comme l'un des piliers sur lesquels doit reposer le système éducatif du XXIème siècle, et ce non seulement en raison des bénéfices cognitifs[142], indirects ou d'ordre moral (rappelons que bon nombre d'arguments ministériels pour justifier le caractère obligatoire de l'apprentissage des langues se fondent sur des idéaux éthiques de paix, de respect de l'altérité et d'entente entre les peuples) mais surtout pour des raisons d'ordre pratique : la maîtrise d'au moins deux langues, tout comme la maîtrise d'outils informatiques, deviennent aujourd'hui une exigence quasi-incontournable dans le marché du travail.

La question de l'altérité dans le système éducatif se pose également au niveau des relations interpersonnelles et surtout, en ce qui concerne le sujet lui-même. Dans ce sens, l'éducation bilingue et au sens large, l'apprentissage des langues redeviennent plus que jamais pertinents pour renforcer le sentiment de différence tout en promettant l'intégration des individus dans la société globale.

Mais « qui n'aimerait pas croire une chose pareille[143] ? » nous demande Richard Rodríguez dans son ouvrage *Hunger of Memory, the education of Richard Rodríguez*, une critique féroce du système d'éducation bilingue tel que pratiqué aux Etats-Unis dans les années 60. Comme nous l'avons indiqué précédemment (chapitre 2, Cadrage Théorique :

---

[141] « Nous sommes en train de préparer des étudiants à des professions qui n'existent pas encore, lesquelles requerront des technologies pas encore inventées, afin de résoudre des problèmes pas encore identifiés comme tels. »

[142] http://www.newyorker.com/science/maria-konnikova/bilingual-advantage-aging-brain

[143] *Hunger of Memory: The Education of Richard Rodríguez*, Boston, Bantam Books, 1982 (Notez le clin d'œil à l'œuvre de Adams un siècle plus tard).

Autour de la définition de bilinguisme) l'éducation bilingue est une notion complexe, surtout lorsqu'elle promet le retour à une sorte de paradis perdu où nul conflit effleure entre le moi dans la foule et le moi à l'écart des autres. Mais que le conflit soit une caractéristique inhérente non seulement aux rapports sociaux mais aussi aux rapports internes que l'individu entretien avec lui-même[144] n'y change rien : toute la question repose sur la façon dont l'individu, le sujet, se meut dans ce terrain conflictuel et fertile qu'est l'école.

Conflictuel car les langues en contact dans nos sociétés globalisées imposent des contraintes d'ordre pratique et symbolique qui affectent les sphères individuelles et collectives auxquelles le système éducatif n'échappe pas. Dans cet engrenage, le sujet bilingue (existant ou en devenir) a du mal à trouver sa place. Les corrélations entre les sphères dans lesquelles ce sujet gravite (familiale, scolaire, sociale, intime, etc.) le bouleversent et lui imposent souvent un remaniement profond de ce qu'il *est*. Fertile car de cet environnement multilingue et multiculturel qu'est l'école en situation de contact de langues naît et se construit un *je* multifacétique en éternel remaniement.

Une vision de ce contexte global conflictuel fut décrit par un système qui a tout de même le mérite de signifier l'attrait qu'exercent les langues dominantes au niveau international sur les langues dominées ou minoritaires, et donne une idée des enjeux et des rapports de force inégaux qu'affrontent les communautés correspondantes représentées en milieu scolaire. Conçu dans une logique de marché, ce modèle (Cf. Fig.1) avancé par L.-J. Calvet[145] et inspiré des travaux de DeSwann se présente sous la forme d'une constellation de catégories de langues où les usagers des langues périphériques sont soumis à la gravité qu'exercent les langues centrales, et particulièrement une langue hypercentrale qui, comme un trou noir, aspirerait tout autour d'elle. On y trouve représentées quatre catégories de langues :

- 1. Hypercentrale : anglais
- 2. Supercentrales : espagnol, français, italien, portugais, chinois, arabe...

[144] Mémoire de maîtrise en Sciences du Langage sous la direction de M.Jean-Marie PRIEUR, *Bilinguisme et « Je » multiples, contact de langues franco-espagnol, incidences subjectives*, Université Paul-Valéry, Montpellier III. Soutenu en 2004.
[145] *Pour une écologie des langues du monde*, Louis-Jean CALVET, Paris, 1999, éd. Plon.

- 3. Centrales : 100-200 langues
- 4. Périphériques : 4000-5000 langues

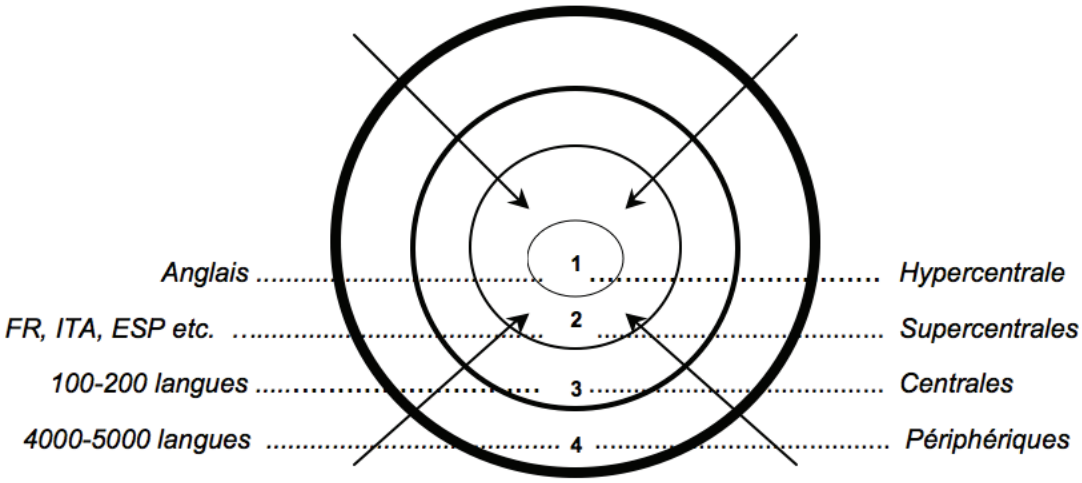


Figure 19: Modèle Gravitationel

Cette vision mercantile de la configuration linguistique mondiale simplifie au maximum les rapports entre les communautés linguistiques en les subordonnant à des impératifs purement économiques, concevant la mondialisation linguistique comme un effet, comme un dérivé de la globalisation tout court où les normes industrielles et les réseaux de distribution déterminent la valeur ajoutée de l'une ou de l'autre, variable selon les bénéfices qu'elles rapportent en fonction d'une logique de coûts/bénéfices et de la concurrence. On pourra aisément reprocher à Calvet de faire un amalgame sous prétexte que certains produits culturels sont soumis à la loi du marché, et d'appliquer ce principe aux langues. On pourra également contester les multiples contradictions de ce modèle que lui-même revendique comme constatif, notamment de par le discours que l'auteur tenait quelques années auparavant[146], lorsqu'il dénonçait le colonialisme de la France en Afrique et demandait aux linguistes de se mobiliser pour la sauvegarde des langues minoritaires, en proclamant haut et fort le « droit de l'homme à sa culture ». Ayant dépassé ce militantisme, Calvet se prononce contre le discours linguistico-politiquement

[146] *Linguistique et Colonialisme*, Payot, Paris, 1974

correct (PLC)[147] et va même jusqu'à attaquer C. Hagège, autrefois dans son camp, parce qu'il se place en faveur de la lutte pour la survie des langues.

Toujours est-il que ces tensions, aussi intriquées soient-elles, sont facilement observables en milieu scolaire. Prenez, par exemple, la « guerre » menée par les autorités ministérielles ou gouvernementales aux langues régionales ou d'origine, ou les déclarations de guerre entre germanisants et hispanisants en France concernant les filières LV1, LV2, dans les sections européennes et, bien entendu dans le cadre de la mise en place du CECRL :

> *« D'autres domaines, tels que l'allemand, sont mis sur la défensive par les avancées de l'anglais ou questionnés par le nouvel enseignement d'initiation des langues étrangères à l'école : « Pour des raisons diverses, notre discipline se perçoit davantage comme enseignement que comme apprentissage », lisait-on il n'y a pas si longtemps, chez un responsable de cet enseignement. « Cet apprentissage est plus centré sur le code que sur l'élève, il est par conséquent mieux compris dans sa dimension linguistique que dans sa dimension fonctionnelle et communicative.[148] »*

Ainsi signe-t-on l'aveu d'une langue qui se meurt, lorsqu'elle ne sert qu'à l'enseignement, et qu'elle cesse d'être vivante.

Nul n'est dupe quant à la fonction homogénéisatrice de l'école, néanmoins les tensions générées doivent être prises en considération lorsqu'on s'interroge sur la didactique des langues dans le secondaire. Selon Calvet, on retrouve aujourd'hui l'ancienne peur de l'avenir.

Alors, pourquoi parle-t-on de ce modèle gravitationnel ? Parce qu'il est opérationnel en milieu scolaire et parce qu'il pose une problématique à ne pas perdre de vue dans notre démarche, à savoir que nul ne peut se substituer aux locuteurs d'une communauté pour les obliger à pérenniser l'utilisation d'une langue dont ils ne veulent plus, aussi

---

[147] « L'origine de ce discours PLC est sans doute à chercher dans le structuralisme qui, ayant besoin de réifier son objet d'étude pour conforter son statut de science, a en quelque sorte volé à l'homme ses langues, l'a déresponsabilisé face à elles. La langue était un objet en soi dont l'homme héritait, qu'il subissait (...). Dès lors, la disparition d'une langue était elle-même subie, l'homme n'en était que la victime. Cela est bien entendu faux. » *Le Marché aux Langues : Les effets linguistiques de la Mondialisation*, éd. Plon, 2002, p.94

[148] Martinez, P., *La Didactique des Langues Étrangères*, PUF, 1996 (p. 88)

contraignantes soient les circonstances politiques, sociales, économiques ou psychologiques qui les poussent à l'utiliser de moins en moins. Cet excès est loin d'être anecdotique. Bon nombre de politiques linguistiques, des efforts ou initiatives privées (ONGs, associations, linguistes, anthropologues, ethnologues...) menées dans certaines communautés visent la sauvegarde des langues minoritaires à outrance sans même s'interroger sur ce que l'individu en ferait. C'est le patrimoine de l'humanité[149], « z'êtes obligés de la parler ! »

Par ailleurs, le modèle gravitationnel offre une application intéressante à la sphère individuelle des sujets dans le cadre de l'école :

> *« Chaque individu se [trouve] au centre de différents réseaux que nous pourrions représenter par une série de cercles concentriques correspondant diachroniquement à l'acquisition de différents registres, variétés ou langues, et synchroniquement à l'usage de ces variétés en fonction du contexte. Le premier cercle est celui de la communication la plus intime, la plus grégaire, la communication de type familial. Puis l'on passe à la communication de voisinage, de quartier. Un troisième cercle pourrait correspondre à la communication plus formelle dans le milieu scolaire ou du travail, un quatrième à la communication publique à l'échelle nationale, etc.[150]»*

Dans cette optique (de mondialisation, c'est vrai...) Calvet exprime un souhait qui, force est de le reconnaître, correspond tantôt aux objectifs d'une éducation bilingue, tantôt aux défis que doit affronter l'éducation contemporaine. Tout en critiquant l'interventionnisme, il propose un modèle individuel moyen et trifonctionnel dans lequel chaque citoyen devrait pratiquer au moins trois types de langues :

- Une langue internationale pour ses rapports extérieurs.
- Une langue d'Etat, normée et standardisée qui lui permet de s'insérer dans la vie publique de son pays.
- Une langue grégaire ou communautaire qui peut être une forme locale de la langue nationale (français de Marseille, espagnol de République Dominicaine, un

[149] Cf. Corpus. Entretien 'Rose Marie', I10 : « De quel droit supprime-t-on quelque chose qui est naturel ? (...) C'est une amputation au patrimoine de l'humanité quoi ! »

[150] L.-J. Calvet, *Le Marché aux Langues : Les effets linguistiques de la Mondialisation*, éd. Plon, 2002, p.96-97.

sociolecte, etc.) ou une langue différente (catalan, hébreu, alsacien, corse, basque...).

Nous y reviendrons. Toujours est-il que ce modèle résonne car il plaide pour la promotion institutionnelle et étatique du multilinguisme, principe auquel nous adhérons. De plus, la langue grégaire ou communautaire étant pour la plupart déjà acquise (sauf rares exceptions ou bien, dans le cas de disparition imminente de la langue vernaculaire comme dans la situation amérindienne décrite auparavant ou dans les cas de non-transmissibilité des langues régionales), les efforts doivent se concentrer bien évidemment dans l'alphabétisation correcte dans la langue nationale ou dans le perfectionnement de cette dernière (rôle traditionnel de l'école) et dans l'acquisition d'une langue de mobilité et de communication internationale ou intercommunautaire et ce parce que le contexte de globalisation l'exige.

De l'éveil au langage à la genèse des langues…

La fonction sémiotique, définie comme l'ensemble de façons dont les individus se représentent le monde extérieur permet la construction des paramètres nécessaires à la délimitation d'une réalité par définition subjective. Cette réalité est subordonnée à la perception des sens, au filtrage des sensations et à son expression : le langage structure donc le fonctionnement cognitif et l'appréhension du monde[151]. Partant de ce principe, un parallèle est à établir entre le développement de la faculté du langage chez l'enfant et l'acquisition d'une langue seconde dans la mesure où ce deuxième système introduirait une représentation différente de la réalité. Cette hypothèse, invérifiable par définition –du moins en l'état actuel de la recherche en neurolinguistique[152]– séduit dans la mesure où l'on pourrait voir apparaître un système double de représentation chez les locuteurs bilingues, dans la perception des couleurs par exemple :

---

[151] B.L.Whorf, *Language, Thought and Reality*, The Technology Press, NY, 1956. Cette hypothèse se trouve déjà esquissée depuis les débuts du XIXème siècle par W. Von Humboldt. Elle fut reprise par E.Sapir ainsi que par Whorf, à qui l'on attribue généralement la paternité.

[152] « La plupart des questions en neurolinguistique à propos des bilingues demeurent sans réponse, comme par exemple le rôle joué par les structures cérébrales dans le développement des compétences métalinguistiques», ce qui ne va pas sans poser problème dans les diagnostiques cliniques et le traitement de lésions cérébrales, les thérapies, etc. M.Paradis, *The neurolinguistics of bilingualism in the next decades*, in *Brain and Language* n°71, 2000, p.178-180.

Français	Vert	Bleu	Gris	Brun
English	Green	Blue	Gray	Brown
Gaellic	Glass		Llwyd	

Figure 20: Le découpage du réel dans l'hypothèse de Whorf-Sapir

Beaucoup d'autres exemples reprennent ce phénomène de catégorisation ou de découpage de la réalité (les couleurs de l'arc-en-ciel ou de la neige perçus différemment selon que l'on soit inuit ou maori, etc.), ce qui peut être expliqué par le fait que la langue-culture véhicule et reflète la vie quotidienne des communautés. Néanmoins, ce qui nous intéresse ici est d'insister sur le processus pyscho-linguistique qui permet à l'individu de s'approprier ce système et en quoi cela peut servir pour définir des pistes utiles à exploiter en didactique des langues.

L'acquisition du langage chez l'enfant et son positionnement identitaire

> *« Qu'est-ce que parler ? La notion du langage est associée à l'idée d'une norme, celle d'une langue en quelque sorte pleinement fonctionnelle qui serait celle des adultes. Cette représentation est confirmée dans les faits par la psychologie du développement, la psychologie génétique, qui illustre que l'acquisition du langage est un processus dynamique : quantitativement le langage s'enrichit, l'enfant dispose d'un vocabulaire de plus en plus étendu, d'une syntaxe de plus en plus complexe et assurée; qualitativement les moyens de la production et de l'expression du sens sont progressivement acquis, l'enfant intègre les possibilités nécessaires au dépassement de la reproduction, voire de l'imitation, il accède à une prise de parole assumée en responsabilité.*[153] »

L'entrée de l'enfant dans la réalité se fera donc par assimilation progressive d'un ordre symbolique et langagier, processus entendu comme la phase première de sa construction identitaire. Sa faculté langagière évoluera au fur et à mesure que le temps multipliera les interactions lui permettant ainsi de se forger une structure mentale et de représentation du monde extérieur à l'image de celle d'autrui. Ce système précède l'enfant puisqu'il y accède par le biais des autres, ce qui semble dans un premier temps contredire la thèse de Freud sur les socles archaïques du langage qui pose que le développement ou plutôt

[153] A.Tabouret-Keller, « La parole de l'enfant : qu'est-ce que parler. » *Enfance*, vol. 45, numéro 3, 1992, p.221-222.

l'évolution du langage chez l'enfant est à l'image de celui de l'homme. En somme, que le parcours linguistique de l'enfant reproduirait celui de l'humanité. Cette théorie, que certains qualifient de fantaisiste était certes vouée au départ à l'analyse des névroses, mais nous offre une problématique à développer en termes d'apprentissage des langues : l'enfant né à la connaissance conceptuelle du monde sous le paradoxe de la relative autonomie d'une protolangue à un stade antérieur à l'arbitraire du signe (dominé par l'analogie) tout en étant subordonné à l'interdépendance avec autrui en tant qu'interface entre lui et le système. La connaissance du monde est donc par définition intersubjective, selon l'un des principes fondateurs de la théorie de Freud (1896) qui considère le langage comme l'étoffe de l'Inconscient, tissé comme un savoir insu (Unbewusste) qui ne peut retenir la vérité entre ses mailles. Plus tard, Lacan s'y réfèrera en distinguant le Savoir de la Vérité de la même façon que l'on distingue la Réalité en tant que construction subjective et conceptuelle liée au langage, et le Réel, par définition inaccessible. Il se rapproche également de la métaphore freudienne en comparant l'acquisition du langage par l'enfant à la façon dont la langue a été parlée et entendue autour de lui, ce qui pose les bases de l'inconscient, à l'image de l'eau qui, au travers d'une passoire laisserait des détritus.

Parallèlement à la mise en place du langage, le sujet en tant que tel se définit. Cette relation correspondrait au fonctionnement psychique de l'enfant basé sur la distinction entre plaisir et déplaisir[154], quantité et intensité. De ce système naîtrait un positionnement identitaire au-delà de son existence jusque-là subordonnée à l'inclusion dans des formes préexistantes (garçon, fille, enfant...) où « il » n'était qu'un terme discursif : on parlait de lui, et il en faisait de même[155] :

> *« La coïncidence entre la maîtrise du système des pronoms et l'apparition du concept de soi n'est pas un hasard. Il y a une période durant laquelle l'enfant construit une sorte de recouvrement entre le concept de self en tant que soi-même*

[154] Le principe de plaisir selon Freud « règle automatiquement l'écoulement des processus psychiques ». La vie psychique de l'enfant est donc déterminée par ce principe qui régit notamment le fonctionnement du 'Ça'.

[155] Le discours enfantin (jusqu'à 2-3 ans environ) a ceci de particulier qu'« il » *se* parle à la troisième ou deuxième personne par mimétisme, en reproduisant le discours dont il fait l'objet.

dans le regard des autres, et des formes lexicales et grammaticales complexes.[156] »

D'ailleurs, l'avènement de sa naissance biologique, de sa matérialité organique est consécutive à sa naissance en tant qu'être discursif dans la mesure où, étant sujet énoncé par cet autrui tout-puissant qui le fit exister déjà par le miracle de la nomination, il ne fera qu'incarner la place qui lui a été attribuée au sein de la conscience collective. La primauté du signifiant sur la matérialité de l'être est déterminante, dont même la conscience individuelle ultérieure en dépend :

« C'est le langage qui fera quelque chose de l'individu, et non l'inverse.[157] »

Jusqu'au jour où l'enfant s'affirme dans et par le langage (avènement du « je »), sans pour autant se libérer de cette subordination première. C'est alors que la partie de la personnalité la plus consciente –le Moi– se forme, et que le principe de réalité prend lentement le dessus sur le principe de plaisir[158]. Le Ça se soumet lentement et imparfaitement aux lois du Surmoi, et tout en se projetant par le biais de l'idéal du Moi, la conscience cherche à réfréner ses pulsions, en les refoulant. La théorie de Freud met l'accent sur ce qu'on pourrait appeler une relative cohérence entre le principe de plaisir et le principe de réalité dans la mesure où le sujet « ne renonce pas à l'intention de gagner finalement du plaisir mais il exige et met en vigueur l'ajournement de la satisfaction, le renoncement à toutes sortes de possibilités d'y parvenir et la tolérance provisoire du déplaisir sur le long chemin détourné qui mène au plaisir.[159] »

Il s'ensuit à partir de ce point le développement quantitatif et qualitatif dont A.Tabouret-Keller nous fit remarquer qu'il amènerait le sujet à une complexification progressive de son discours. Le sujet ainsi défini, voyons ce qu'il en est du côté des langues.

---

[156] E.Bates, *Language about Me and You: pronominal reference and the emerging concept of Self*, in *The Self in Transition*. D.Cicchetti & M.Beegly, Chicago UCP, 1990. p.165-182.

[157] B.Ogilvie, *Lacan : le corps et le non-corps*. Ed.Godard et Labrune, Paris, 1992, p. 227.

[158] L'enfant était tout puissant. Il exigeait la satisfaction immédiate et inconditionnelle devant venir de tout ce qui l'entoure car il n'existe que ce dont il a besoin. « Tout ce qu'il croit et ressent existe car il ne fait pas la part du réel et de l'imaginaire. » *Ibid*.

[159] S.Freud, *Au-delà du principe de plaisir* (1920), in *Essais de Psychanalyse*, éd Payot, 2001, p.52.

De la naissance aux langues...

> *« La langue est le matériau fondateur de notre psychisme et de notre vie relationnelle.*[160] *»*

Les aspects traités au préalable en relation au développement de la faculté du langage seront à présent à définir en fonction de la langue et plus particulièrement en fonction du mode d'acquisition du bilinguisme. Ce deuxième volet est d'optique variable en raison des nombreux modèles théoriques proposés pour catégoriser les situations d'acquisition d'une langue seconde, ce qui complique considérablement notre approche. Il convient de distinguer, par exemple, le cas d'un adulte acquérant une bilingualité soustractive d'un enfant développant un état de bilingualité additive[161]. Bref, une réflexion sur le développement du langage et de la bilingualité impose de considérer le contexte comme un paramètre fondamental, ce qui devrait nous amener à une étude de cas étant donné que la biographie linguistique de chaque individu diffère de celle de son semblable. Néanmoins, les relations interpersonnelles sont à la base du système commun symbolique et langagier intériorisé par chaque individu ; il n'est donc pas possible de considérer les sujets comme des unités distinctes du même engrenage. Ce que l'on peut d'ores et déjà affirmer c'est qu'en assimilant deux langues l'individu intériorise deux systèmes cognitifs et de représentation de la réalité. L'attribution des images acoustiques, par exemple, varie d'une langue à une autre en modifiant la nature même du signifié. La structuration langagière relativise ainsi la perception du monde en organisant la réalité selon les paramètres propres à chacune des langues. A ce propos, N.Chomsky s'interroge :

> *« Si nous devons un jour comprendre comment la langue est acquise et utilisée, il nous faut alors abstraire pour une étude séparée et indépendante un système cognitif, un système de connaissance et de croyance, qui se développe dans la*

---

[160] C.Revuz, *La langue étrangère entre le désir d'un ailleurs et le risque de l'exil*, in *La Formation aux langues étrangères, Education Permanente*, n°107, 1991, p.26.

[161] W.E. Lambert distingue ces deux formes d'acquisition. Bilinguisme 'additif 'lorsque une L2 s'ajoute de façon harmonieuse à L1, les deux ayant un statut fortement valorisé ; 'soustractif' lorsque L2 remplace L1. *Culture and language as factors in learning and education*, in *Bilingualism : Psychological, Social and Educational Implications*, éd. P.A. Hornby, NY Academic Press, 1974.

prime enfance et qui s'associe à de nombreux autres facteurs pour déterminer le type de comportement que nous observons.[162] »

En insistant sur la difficulté formelle de l'isolement pour l'observation et l'analyse du système de compétence linguistique (qui « sous-tend le comportement mais [qu']on ne peut cerner de façon simple ou directe dans le comportement »), N.Chomsky affirme que « les structures mentales ne sont pas simplement 'plutôt semblables' mais sont qualitativement différentes des structures et des réseaux complexes qui peuvent être développés par l'élaboration des concepts ». Si l'on songe à définir la psyché du bilingue comme hétéroclite où chaque système de représentation (fonctions sémiotiques) lié à une langue x entretiendrait des corrélations avec l'autre système de la langue y, alors il serait possible de convenir d'une différenciation entre les instances constitutives de la personnalité, en l'occurrence soumises au nombre de langues et surtout aux différences sémio-culturelles plus ou moins marquées entre ces langues. Reste à savoir –et il s'agit d'un reproche de taille– s'il est pertinent de négliger le degré de maîtrise en considérant, quoi qu'il arrive, qu'une langue seconde induit un système de représentation alternatif.

Rappelons toutefois la distinction à faire entre un bilinguisme dit composé ou mixte que le sujet développe en théorie dès l'enfance puisqu'il apprend plusieurs langues en référence à une même situation sémio-culturelle, et un bilinguisme dit coordonné, où il y aurait une situation sémio-culturelle distincte pour chaque langue[163]. Paivio et Desrochers[164], s'interrogeant sur l'organisation mentale et les représentations qui en découlent, ont tenté de modéliser une approche qui mettrait en exergue les relations entre les deux systèmes sémiotiques. A partir d'expériences récentes qui tendent à démontrer que les bilingues précoces (bilinguisme de type composé) semblent établir plus

---

[162] *Le Langage et la Pensée*, éd. Payot, p.15-16.

[163] U.Weinreich avait inclus un troisième type : le bilinguisme dit subordonné qui s'applique plutôt aux unilingues en phase d'acquisition d'une langue. *Languages in contact, Findings and Problems*, The Linguistic Cercle of New York, NY, 1953.

[164] A. Paivio & A.Desrochers, *A dual-coding approach to bilingual memory*, in *Canadian Journal of Psychology* n°34, 1980, p.390-401. A.Paivio, *Mental representations in bilinguals*, Ed. Reynolds, coll *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning*, New Jersey, 1991.

facilement des interconnections entre leurs deux systèmes que les bilingues tardifs (de type coordonné), ils intègrent deux hypothèses[165] dans le même schéma (Fig.3) :

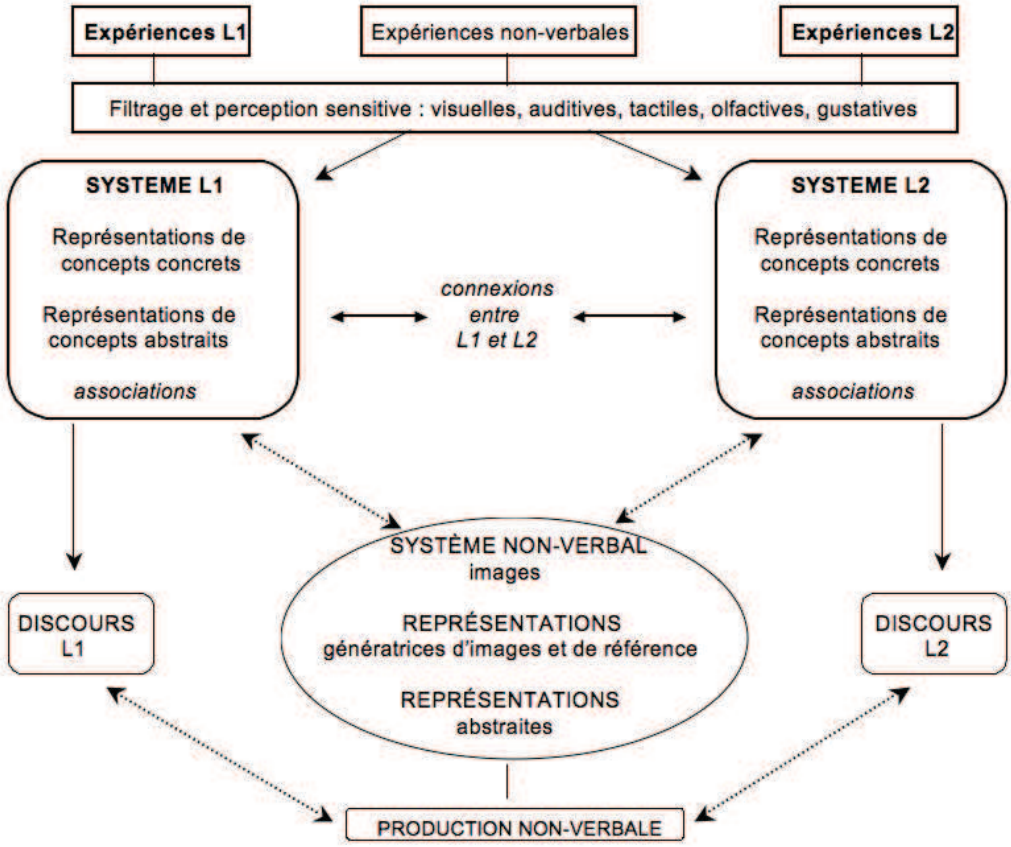


Figure 21 Bilingual Dual Coding Model[166]

- L'hypothèse de la mémoire séparée : il y aurait deux systèmes de stockage et d'alimentation indépendants et une seule voie de communication vers l'extérieur permettrait au bilingue d'exploiter et d'enrichir ses langues.
- L'hypothèse d'une mémoire unique : les deux langues seraient gardées dans une mémoire commune avec une voie de sortie et une voie d'entrée pour chacune d'elles (alimentation et rétroalimentation).

[165] P.Kolers, *Interlingual word association*, in *Journal of verbal learning and verbal Behaviour* n°2, 1963, p.291-300.
[166] Paivio and Desrochers, 1980, Paivio, 1991.

La grande vertu de ce modèle du double code bilingue réside, entre autres, dans le fait d'intégrer la dimension non-verbale et d'insister sur les connections entre cette dimension et les langues du sujet.

Malgré les multiples connexions entre les langues et le système non-verbal, nous avons cru pertinent d'établir un troisième type de connexion absent du modèle de base (en pointillées) : le discours, la parole étant indissociable des productions non-verbales et para-verbales, insister sur le lien unissant ces trois types de productions nous amène à considérer ces trois versants comme les facettes dont le sujet dispose pour se manifester et agir sur son environnement :

> *« Il ne saurait y avoir de sujet sans corps et de corps sans sujet en matière d'expression, comme il ne saurait y avoir de verbal sans non-verbal et para-verbal dans la communication.*[167] *»*

Ces quelques considérations sont lourdes de conséquences en matière de pédagogie des langues et par extension, en DLE.

… à l'apprentissage des langues ?

On se bornera de façon exclusive au milieu scolaire au sens large, c'est à dire à l'enseignement institutionnel, et on fera abstraction d'autres modes d'acquisition des langues, notamment en milieu naturel qui nous semble, par ailleurs, une voie privilégiée d'accès au bilinguisme. Mais la question se pose, même pour les enfants issus de familles plurilingues car la scolarisation est un passage obligé qui peut influer de façon négative leur sentiment linguistique, comme ce fut le cas pour A.Lietti et tant d'autres.

Arrivée en Suisse après une enfance en Italie où de façon précoce et après un passage qu'elle qualifie de privilégié par la Deutsche Schule de Milan, elle était devenue bilingue sans s'en apercevoir. Elle retrouva à Lausanne la langue de Hansel et Gretel : « la langue allemande conservait dans mon souvenir une aura chaleureuse et colorée » dit-elle. Elle avait onze ans lorsqu'elle comprit le désarroi que peut infliger un système éducatif qui enseigne les langues comme on enseigne la grammaire :

---

[167] G.Pierra, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, L'Harmattan, 2001, p.155.

> *« Huit ans de cours obligatoires à raison de quatre à cinq heures par semaine, huit ans de souffrances et de mauvaises notes n'ont pas réussi à m'enseigner ce que j'avais quelques années auparavant absorbé comme on boit un verre d'eau ! Pire, cette langue merveilleuse, qui m'avait été si familière, l'école a réussi à me la faire prendre en grippe. Pour le coup, elle m'est devenue proprement étrangère. Un vrai gâchis.*[168] *»*

A jamais dégoûtée de l'allemand, tout comme son frère qui s'entêtait inutilement à expliquer au prof d'allemand que ses listes de mots étaient incomplètes et proposait à tout va, passionné, des variantes lexicales pendant qu'il se faisait ajourner dans les résultats, A.Lietti repense à ses heures de cours : « à mesure que s'allongeaient, sur le banc du collège, les listes de verbes irréguliers, je crois que j'ai bien fini par ne plus faire le lien entre Tante Ulla (sa maîtresse du kindergarten) et ce qui n'était plus qu'une matière, obligatoire et empoisonnante. Comment peut-on parler (d')une matière ? » nous demande-t-elle.

Ceux d'entre nous qui avons vécu l'enseignement des langues étrangères tel qu'il se pratique dans le cadre de l'École moderne (en France, aux Etats-Unis et ailleurs) auront probablement des souvenirs marquants d'une lassitude féroce et de la frustration d'avoir été confrontés à une langue réduite à sa syntaxe, à sa grammaire, à sa conjugaison. On y est traité en petit linguiste, entraîné à réciter par cœur des listes infinies de verbes irréguliers sans être capables d'aligner deux mots lors d'une interaction informelle. L'écrivain espagnol Ramón Sender s'est inspiré de ce genre d'expériences dans son roman *La Thèse de Nancy* (1969)[169] qui raconte les péripéties de Nancy, une jeune étudiante américaine qui part à Seville, en Espagne, afin de faire des recherches sur le terrain pour sa thèse de doctorat sur le folklore espagnol. Lorsque Nancy interroge les gens dans les rues sur la conjugaison de l'imparfait du subjonctif, elle s'étonne de voir « les autochtones » lui tourner le dos : ils n'en savaient rien ! Et ils s'en fichaient éperdument, car ils n'avaient pas besoin de nommer cet « imparfait du subjonctif ».

---

[168] A.Lietti, *Pour une Éducation Bilingue*, éd. Favre, 1989, p.17.

[169] *La Thèse de Nancy* est un roman espagnol écrit par R.J.Sender. Titre original en espagnol : *La Tesis de Nancy*, 1969.

De l'émergence de la parole…

L'acquisition d'une langue seconde est, inévitable et heureusement liée à l'émergence de la parole. Partant de ce principe, une didactique des langues se doit d'être avant tout une didactique de l'oral qui poserait le sujet comme le lieu privilégié d'une tension entre :

- L'Être, dont la parole est garante d'une existence plus que discursive et,
- La Non-Présence, le néant, si la compétence langagière tend vers l'effacement de soi.

Une mise sous contrainte s'avère alors une base première qui, loin de déstabiliser l'apprenant, lui permet d'exister. A.Coïaniz :

> *« L'homme satisfait ne parle pas. L'homme sans tension jouit du silence. Lui et son silence savent très bien où ils se trouvent : l'un à côté ou en face de l'autre, et forment un couple rassurant.*[170] *»*

La prise de parole s'avère dès lors la condition sine qua non de l'apprentissage des langues, ce que nous accordent même les autorités du MEN. Mais c'est bien plus difficile à dire qu'à faire car le défi majeur dans le contexte de l'interaction scolaire réside justement dans le fait de déclencher cette prise de parole en dépassant la béatitude sécurisante que procure le « de toutes façons je ne comprends rien ». Or, le moyen le plus simple d'y parvenir c'est d'éviter que la question se pose, en n'offrant plus le refuge ou l'alternative que signifie l'écrit, c'est à dire en mettant en place un contexte qui exigerait à l'apprenant de se risquer, à mettre en danger son « je » qui tremble de peur de voir sa face menacée par la faute jugée comme dévalorisante. Pourtant elle est fondamentale et doit être légitimée comme passage obligé vers le perfectionnement du maniement de la langue en phase d'acquisition. Elle[171] donnerait l'occasion aux enseignants de progresser dans le travail quotidien d'abord pour l'expression à l'oral et par ricochet, à l'écrit. Ce sentiment d'insécurité linguistique devrait donc être exploité pour être mieux contourné,

---

[170] A. Coïaniz, *Apprentissage des Langues et Subjectivité*, L'Harmattan, 2001, p.255.

[171] Le discours d'urgence communicationnelle, le parler approximatif, le « petit nègre » enfantin, les mots isolés sans syntaxe ou la faute tout court sont des étapes nécessaires au perfectionnement de la langue. En tant que nexus sémantiques à valeur discursive, ils potentialisent son développement et sont des prises de position subjectives à valeur illocutoire. Alors, pourquoi les censurer ? Elles doivent au contraire être exploitées en amont d'une expression diversifiée.

en créant des besoins ressentis comme fondamentaux, en requérant la subjectivité des élèves. Bref, en les intéressant pas seulement en excitant leurs centres d'intérêt mais surtout en ne leur laissant guère d'autres choix :

> *« C'est l'absence, la perte, la privation, le manque de nourriture symbolique ou non qui fait mouvoir.*[172] *»*

Les pauvres bambins ! Diraient ceux qui, comme G.Dalgalian, S.Lieutaud et F.Weiss prônent un nouvel enseignement des langues basé sur une culture d'enfant roi[173]. « Un apprentissage durable ne peut avoir recours à la contrainte. Non seulement elle ne sert à rien mais en plus elle entraîne des résistances », disent-ils. Tout dépend de ce qu'on entend par contrainte. Certes la contrainte formelle sous la forme traditionnelle que l'on connaît est source de blocages, mais cette dernière ne vise pas l'interaction en langues mais l'autorité du maître jugé seul et unique détenteur du Savoir, alors que son rôle devrait être avant tout modélisant, médiant le parcours de l'élève au travers de son expérimentation langagière subjectivante :

> *« Un apprentissage valable n'a lieu que lorsque son objet est perçu par l'étudiant comme ayant un rapport avec ses projets personnels. » (Coïaniz, 2001)*

Le problème est alors posé quant à la différence de fond existant entre l'apprentissage, l'acquisition et la pratique, l'exercice. Les différents travaux en psychologie génétique de Piaget[174] vont dans ce sens, à savoir qu'il y a une construction permanente des structures logiques et de cognition liées à des opérations d'expérimentation et de découverte sensées être à la base de toute pratique éducative. Nonobstant, il y a tout de même un obstacle, et il est de taille : l'enseignement des langues a ceci de particulier que l'objet de l'enseignement est indispensable à l'apprentissage lui-même (à condition bien sûr que l'on pratique une pédagogie des langues en langue étrangère ; nul besoin d'insister sur l'inutilité des didactiques des langues étrangères en langue source). Quelques stratégies d'évitement ont été mises en œuvre :

---

[172] Ibid

[173] « *On n'apprend que ce qui intéresse, que ce qu'on veut savoir* ». Pour un Nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants, éd. Clé Intl, 1981, p.10.

[174] *Epistémologie génétique et recherche psychologique*, PUF, 1957.

- Auparavant, brandissant l'individu comme une sorte de machine à tout rationaliser, on a eu recours à l'écrit hégémonique et exclusif. La plupart des méthodes structuro-globales posaient la langue elle-même comme finalité, et forgèrent un modèle littéraire érigé comme exemple de ce à quoi doit tendre la langue que l'on apprend.
- Plus récemment, on passe illico à l'excès inverse. On récuse l'écrit au profit de la langue orale comme moyen unique et non comme finalité, et on prône le recours à des documents dits authentiques (publicités, articles de journaux, catalogues de magasins, guides touristiques, menus de restaurants...). On valorise la faute de façon gratuite et on aménage l'apprenant en le réconfortant d'une médiocrité autorisée.

En 2002, une consultation du MEN auprès d'inspecteurs d'académie donna lieu à une circulaire ministérielle recueillant de nouvelles directives en matière d'enseignement des langues vivantes à appliquer à partir de la classe de seconde. Bien évidemment, il n'était aucunement question d'un enseignement précoce des langues ni de bilinguisme, encore moins d'interculturalité. D'autres efforts en apparence plus audacieux (tels que le programme de généralisation de l'enseignement des langues vivantes à partir du CM2 sous le ministère de Allègre[175]) avaient fini par convaincre de l'impossibilité d'établir une pédagogie des langues étrangères efficace. Du coup, la circulaire en question demandait aux enseignants de focaliser leurs efforts dans l'acquisition des compétences de communication pour permettre aux élèves d'avoir un capital visant les situations les plus courantes (acheter un billet de train, demander un renseignement, appeler au secours, commander le plat du jour, lire une carte routière...) en dressant un éventail de lieux ou circonstances où exploiter ces soi-disant compétences (à la gare routière, à l'hôtel, devant la télévision, au kiosque à journaux, au restaurant...). La communication courante était posée comme l'objectif à atteindre, en omettant l'énorme complexité des pré-requis, même pour ces situations : comment lire et comprendre un article de presse sans avoir lu

[175] Le manque de moyens mis à disposition, le manque de coordination ou de logique de progression tout le long du cursus scolaire expliquent, entre autres facteurs, l'échec de cette tentative. Y contribua également le peu de qualification des instituteurs sensés prendre le relais de la mesure car peu ou pas de postes furent crées. On fit même appel à des assistants étrangers sans qualification pour appuyer la mesure en leur donnant la responsabilité d'enseigner les LV concernées : anglais, espagnol, allemand, italien.

un minimum de littérature, sans connaître ne serait-ce que quelques procédés ou figures littéraires, en ignorant tout de la réalité culturelle ou sociale du contexte du pays dont on essaie de s'approprier la langue ?

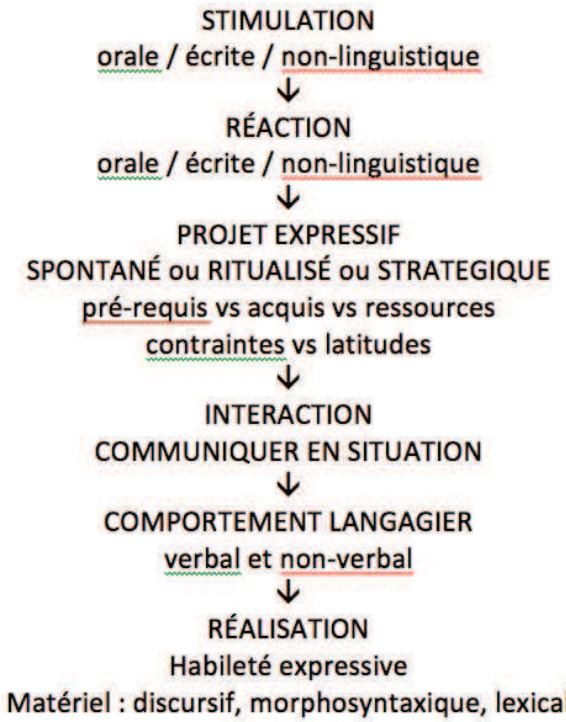
Poser qu'une didactique des langues se doit d'être avant tout une pédagogie de la prise de parole basée sur l'acquisition de compétences communicatives à l'oral ne veut pas dire que l'on sacrifie l'écrit, encore moins que l'on se contente du strict minimum. De notre point de vue, la grande erreur des pratiques éducatives en « matière » de langues étrangères en France (outre le fait de les considérer en tant que telles) réside dans l'absence de continuité, de progression, dans l'invention beaucoup trop fréquente de nouvelles solutions miracles sans cohérence, sans articulation les unes avec les autres mais surtout, il s'agit d'un problème de fond dans la structure même du système éducatif. On serait même tentés d'affirmer que peu heures par semaine, même dispensées par des enseignants peu compétents mais dont la pratique serait celle d'un locuteur natif seraient plus efficaces que le système actuel, à condition qu'elles soient étalées tout le long du cursus scolaire et que l'on insiste sur l'aspect conversationnel et d'immersion. On pourrait du moins espérer que les élèves s'imprègnent de cette langue à force de l'entendre. Mais, quitte à remettre le système en question, autant qu'on s'attaque à la conception même de l'enseignement des langues (méthode livresque, une discipline comme les autres dispensée à raison d'un petit nombre d'heures par semaine, apprentissage tardif...) qualifiée par C.Hagège « au mieux, [comme] une étrangeté, au pire [comme] une aberration.[176] »

Un des grands défis dans cette perspective réside dans la subordination au contexte de communication scolaire dont A.Coïaniz retrace les principales caractéristiques qui la différencient de la communication ordinaire : « finalité d'apprentissage, spectacularisation du savoir (et du non-savoir), performances soumises peu ou prou au jugement d'un maître, tensions vers le matériel à acquérir depuis un stock en construction (interlangue), nécessité de mémoriser et de restructurer les acquis, etc.[177] » Ce constat l'amène à suggérer l'écodidactique comme un moyen possible pour permettre à l'individu d'évoluer dans ce contexte en requérant sa subjectivité : « s'identifier, se

[176] *L'enfant aux deux langues*, éd. O.Jacob, 1996, p.97.
[177] *Apprentissage des Langues et Subjectivité*, L'Harmattan, 2001, p.242.

positionner, réagir affectivement, métacommuniquer, recourir à autrui ». Ces impératifs l'amènent à bâtir un projet expressif fondé sur la réactivité de l'apprenant où une réaction émotionnelle induit une réaction intellectualisée, cette dernière pouvant enclencher une réaction de sollicitation d'autrui pour aboutir à une réaction d'appréciation modalisée (personnelle ou conventionnalisée). Les réactions auraient alors une fonction rééquilibrante induite par un état d'insatisfaction, synonyme de tension créative. Dans ce sens, le projet expressif peut être schématisé comme suit :

Figure 22: Projet expressif



Dans cette logique, la stimulation, comme la réaction, peut en second lieu s'exprimer par des signifiants variés, qui n'appartiennent pas nécessairement aux mêmes codes. Ainsi, la langue n'est plus considérée comme une finalité directe mais comme un moyen mis à disposition de l'apprenant qui y trouverait enfin une utilité puisque son utilisation répondrait non à la sollicitude artificielle de l'enseignant mais découlerait d'un besoin ressenti comme tel. La langue n'est plus un objet d'étude, pas un simple outil de communication non plus mais un lieu de positionnement subjectif permettant à l'apprenant de négocier sa place même dans une interaction de type scolaire. Cela

renforcerait une fonction affective éventuellement liée à cette interlangue en construction mais aussi, orientée plus tard vers des questionnements plus complexes qui peuvent relever d'autres disciplines scolaires (dans quel cas une fonction définie au préalable comme « intellectuelle » grandirait en liaison à cette langue), le sujet, enfin, acquiescerait avec nous, en affirmant que la langue lui sert en tant qu'individu, et non l'inverse. En somme, nul apprenant, aussi passionné soit-il[178] ne peut voir dans cet instrument un quelconque intérêt tant qu'on se contente d'espérer de lui d'être un vulgaire perroquet, « bon » en langues lorsqu'il sait réciter par cœur des leçons qu'il oublie une fois l'examen passé. À ce propos, A. Coïaniz souligne :

> *« Si l'on accepte le principe d'écodidactique selon lequel un sujet ne saurait s'engager dans une activité sans soutenir une image de lui-même valorisée, une place acceptable et d'éprouver une cohérence entre les dimensions du verbal, du ressenti, de l'action et de l'imaginaire, on comprendra qu'il apparaît comme essentiel de mettre en place une didactique qui prenne en compte ses moyens d'expression tels qu'ils se manifestent afin de les diversifier, de les enrichir et de les adapter en fonction des variables des situations d'interaction que tout locuteur est amené à rencontrer. »*

On notera que ceci peut et doit s'appliquer non seulement à l'apprentissage des langues mais en général, à tout apprentissage qui prétendrait offrir à l'apprenant les moyens et les outils nécessaires à son épanouissement, tantôt personnel, tantôt professionnel. Mais bien au-delà de ces considérations, un facteur que l'on oublie trop souvent –pour ne pas dire toujours– et que les enfants nous rappellent à chaque fois que dans leur regard, émerveillé, effleure le plaisir de s'entendre parler autrement, c'est l'évidence ludique sur laquelle repose la découverte de l'autre, et de l'autre en soi. On pourrait élucubrer des années durant sur les aspects positifs et les arguments à l'appui d'une pédagogie des langues, au niveau cognitif, culturel, peu importe. Mais la question de fond, première, n'est pas seulement celle de « à quoi ça sert ? » et « comment on y parvient ? » mais comment amener la pratique langagière vers le plaisir inhérent à l'usage et à la conscience de son corps, à la jouissance. Au risque de choquer la morale qui défend que l'éducation est par définition une chose sérieuse, subordonnée à la raison et non aux

[178] Il y en a, on vous l'assure !

pulsions du corps, du cœur et de l'esprit, un petit rappel, rien que pour le plaisir de l'insolence :

> *« Chaque langue est d'abord une musique et un rythme que la voix fait résonner à travers le corps, dans un jeu de plaisir ou de déplaisir, musique et rythme où s'indique le 'bord sexuel', la limite sexuelle du sens et du langage, la limite ou la direction vers laquelle le langage échoue. »*

Ou bien encore...

> *« La voix et le rythme donnent corps au sujet, ils se nouent au point où le corps se subjective, et ils donnent à entendre dans le corps et entre les corps, ils y font entendre l'étrangeté ou l'opacité du sexuel entre les langues et entre les sujets.*[179] *»*

Les travaux en didactique du français langue étrangère de G.Pierra s'illuminent de cette appropriation du corps comme acculturation de soi vers l'Autre, dans la communion d'une signifiance qui repose sur le partage de l'expérience face à la prise de risque qui met l'individu à la portée de son semblable. Par compensation de ce qu'une langue en phase d'acquisition interdit, le langage corporel redevient fondamental pour la communication envers et dans le groupe, entraînant « une désinhibition et une libération gestuelles qui, à leur tour, vont faciliter l'initiative de la prise de parole dans une prise de risques supérieure propre à favoriser l'acquisition langagière.[180] » Cette approche didactique conçue à l'attention d'étudiants étrangers dont le réseau signifiant d'une langue maternelle est depuis fort et bien construit tente, par le biais de la pratique théâtrale, de les amener à l'appropriation de la langue cible. Le français s'insinue alors progressivement au travers des textes et non de façon violente comme matière à acquérir, mais comme une issue à la subjectivité dont on devine peu à peu les contours. Dans un travail collectif et intersubjectif, les apprenants coopèrent dans cette quête de sens pour la mise en scène. L'enseignant est là non pour censurer mais pour apporter la technique et l'aide dont ils ont besoin à la concrétisation du projet dont ils s'approprient d'emblée, et – c'est fondamental– pour insister sur l'objectif même de cet apprentissage : le théâtre, non

[179] J.-M.Prieur, *Le sexe de la langue*, in *Se Dire*, Traverses n°4, Lacis-Dipralang,Montpellier III, 2002.
[180] G.Pierra, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, l'Harmattan, 2001, p.39-40.

l'apprentissage d'une langue. Cette langue dont ils éprouvent le besoin est la voie (la voix ?) qui leur permet de mener à bien la réalisation esthétique ; c'est le moyen, non la finalité.

Notons au passage que ce principe peut s'appliquer à d'autres expressions esthétiques, telles la chanson. La musique, et ce qu'elle induit comme plaisir dans la pratique est, comme le théâtre, un biais fort ignoré et sous-exploité dans la pratique pédagogique. La j'ouïe-sens qu'elle procure à celui qui se découvre multiple dans les voix qui le traversent va de pair avec l'urgence d'exister par le verbe. Le corps, la voix, la scène et la guitare... tant de pistes à exploiter dans l'acquisition des langues qui nous rappellent que le plaisir de la parole, de sa production à sa réception, doivent inspirer toute situation d'apprentissage.

« Il faut stupéfier l'ouïe et la vue » disait Shakespeare (Hamlet)[181]. Plus facile à dire qu'à faire, diront les réfractaires aux quelques pistes ici dégagées, surtout lorsqu'on pense à la réalité du contexte scolaire institutionnel, notamment au nombre d'effectifs par classe. Une certaine réticence de la part des enseignants est compréhensible car c'est le rôle même de l'enseignant traditionnel en tant que dispensateur de savoir que nous remettons ici en question. Abandonnant la sécurité et le confort que procure la frontière qui le sépare de ses élèves, il doit procurer un soutien d'aide en tant que « personne ressource ». L'enseignant est alors catalyseur des identifications de l'individu-sujet en phase d'acquisition d'une langue seconde, guidant son parcours vers un univers symbolique alternatif, à une réalité nouvelle qui se forge en L2 à partir de la redynamisation de la dimension affective, par exemple, construite en L1. Ce processus de déconstruction implique pour le sujet (l'apprenant) de risquer sa face. Le médiateur (l'enseignant), lui, veille non à le soulager ou à le protéger mais à le déstabiliser[182] positivement davantage, concevant une didactique réactionnelle pour déclencher l'affirmation de son expression et le perfectionnement progressif de la maîtrise en L2 su sujet :

---

[181] in Pierra, G., *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, l'Harmattan, 2001, p.120

[182] « La jouissance intriquée au langage est marquée par le manque et non la complétude. » Lacan, J., « Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien », *Les Écrits*, Paris, Seuil, 1966, repris par Chemama, R., in *Dictionnaire de la Psychanalyse*, Paris, Larousse, 1993.

> *« Ce n'est qu'en état d'insatisfaction qu'il accepte de remettre en cause son image de soi, sa place, ses cadres et ses repères.*[183] *»*

Cette insatisfaction se fonde sur le désir, faisant « de la langue ou des langues un objet d'amour ou d'abjection » (Prieur, 1999:29). C'est justement dans cet entre-deux que se joue la construction identitaire en L2. En DLE, par le rapport à un texte, par exemple, « la subjectivation permet le passage de l'inconscient et du désir de parole dans l'expression » (Pierra, 2001:202-203) :

> *« Par le biais de cette subjectivation textuelle, un tel travail de l'expression en langue étrangère parvient, par l'émergence même de la présence du sujet soudé aux langues et à celle de sa parole activée par les textes, à rendre à la subjectivité et à l'intersubjectivité parfois anéanties en apprentissage des langues, leur places naturelles. »*[184]

Nul pédagogue ayant expérimenté ce genre de pratiques, même limitées à des sketches courts ou à l'écoute des chansons en langue étrangère, viendra réfuter l'intérêt que l'approche esthétique de G.Pierra signifie pour notre réflexion sur la didactique des langues. Cependant, l'apostrophe pourrait venir de la part de ceux qui insisteraient sur la difficulté à institutionnaliser de tels procédés, notamment dans le secondaire. Certes, il est beaucoup plus aisé de conformer de manière générale l'enseignement des langues à des directives précises à la portée de tous, programmées en fonction des notions a acquérir, ce qui limite –c'est vrai– les dégâts dans le cas éventuel et fort probable où l'enseignant lui-même ne serait pas en mesure de faire preuve d'imagination, de prévoyance, ou serait incapable de s'aventurer sur le terrain miné du jeu théâtral. Nous nous trouvons dans une culture où l'on est fort complexé de notre corps, rappelons-le. La mise en place de pratiques subjectivantes comme celles décrites ici nécessite de l'inventivité et de la patience, hormis des repères précis pour ne pas faire de la contrainte un mur contre lequel viendraient buter les apprenants. Mais surtout, cela requiert une aisance à l'oral qui risque de mettre mal à l'aise de nombreux apprenants, surtout s'il

---

[183] A.Coïaniz, *Apprentissage des Langues et Subjectivité*, L'Harmattan, 2001, p.250.

[184] « Soit une séquence de langue ; il suffit qu'un sujet de désir y fasse signe en un point, pour que du même coup, tout bascule : la culpabilité syntaxique cesse, la représentation grammaticale cède et les éléments articulés tournent en signifiant. » MILNER, J.-C., *L'amour de la langue*, Paris Seuil, 1978, p.104., cité par PIERRA, G. (2001:201).

s'agit d'adolescents. Dans ce cas, la question est à adresser à ceux qui continuent de concevoir le métier d'enseignant (voué, nous l'avons dit, à une fonction de médiateur) comme ce qu'il n'est pas : une interface entre l'élève et le manuel. L'institution elle aussi doit s'interroger à propos du recrutement de futurs enseignants. On exige de leur part d'avoir une connaissance presque encyclopédique de l'histoire et de la littérature des pays concernés, on évalue leur capacité à mettre en exergue des analyses pointues apprises dans des salles de cours de la main de formateurs eux aussi bornés à faire de la langue une norme à respecter, on teste leur mémoire sur les conjugaisons les plus exceptionnelles et sur des usages révolus d'une époque lointaine. Bref, on juge de leur aptitude à enseigner sur la base des connaissances et non sur la pratique qu'ils devront affronter par la suite. Puis, on les lâche dans la nature en leur souhaitant bon courage. Personne ne s'est préoccupé de savoir si face à des élèves ils seraient en mesure d'éveiller leur curiosité, de les *déranger* en faisant naître en eux le besoin d'apprendre. Wilhelm Von Humboldt, déjà en 1836 fit remarquer « qu'on ne peut pas enseigner les langues mais seulement créer des conditions favorables pour qu'elles se développent spontanément dans l'esprit de l'apprenant. »[185], d'où le caractère fondamental du conditionnement environnemental en DLE :

> *« C'est dans une perspective d'abord inter-culturelle que se situe une démarche didactique qui vise la maîtrise, par un sujet, d'outils d'adaptation à son environnement, puisqu'elle prend en compte cette dimension dans la nature et les modes de manifestation des stimulations et des réactions. C'est ensuite, dans une perspective de l'ordinaire qu'elle se déploie : les réactions les plus naturelles, quotidiennement, sont articulées à de l'émotionnel et mettent sur un même plan des éléments corporels, comportementaux, verbaux (oraux et éventuellement écrits). Enfin, elle fait une place à l'élaboration cognitive car si elle prône résolument une pédagogie de l'accompagnement (des codes acquis vers la variété et la diversification des codes-cibles que l'école propose), elle intègre un moment de mise en forme systématique et de conceptualisation, justifié par le fait que dans l'expression et la réaction (et plus tard dans la dynamisation du projet expressif par lequel nous mettons en scène et en jeu notre positionnement subjectif et cherchons à régler nos rapports avec autrui et avec le monde), les moyens font défaut (de là le recours métacommunicatif à autrui) et qu'un retour, qu'une saisie*

[185] Cité dans « Alternances des langues et construction des savoirs », *Cahier du Français Contemporain*, 5, Mai 1999, coordonné par Véronique Castellotti et Danièle Moore, ENS Éditions, 1999, p.39.

réflexive se révèle utile (mode d'accès au savoir qui vient compléter les deux autres modes déjà mis en œuvre, l'essai/erreur et la production analogique).[186] »

… à l'éducation en langues.

Rêvons un peu pour une fois : et si la question était beaucoup plus simple qu'on ne le croyait ? Mieux : et si la question de comment apprendre les langues ne se posait même pas ? Et s'il n'y avait plus de langues maternelles ni de langues secondes à l'école mais tout simplement des langues ? Une condition à cela : commencer tôt, très tôt. Certes, il est fondamental de revenir sur les processus d'acquisition pour mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage lorsque on dépasse le seuil fatidique d'une langue maternelle déjà intégrée par l'individu. Quelques pistes dans ce sens ont été développées, il y a donc et il y a toujours eu des façons d'y parvenir. Elles sont plus ou moins performantes et nécessiteront bien évidemment qu'on y revienne encore et encore, afin de progresser dans cet effort visant à les améliorer, mais elles ne regardent que les cas où l'on s'y interroge sur comment aboutir à ce que d'autres enfants acquièrent de façon tout à fait naturelle, et nous ne parlons pas d'une acquisition en milieu naturel mais bel et bien en milieu scolaire.

Arrivé l'âge de l'entrée en maternelle ou à l'école primaire, une question de taille devrait se poser : éducation bilingue ou pas ? Tous les auteurs, toutes les théories, tous les témoignages, les recherches et les observations (exception faite de celles qui conçoivent le bilinguisme comme un handicap) s'accordent à dire qu'une entrée précoce dans le plurilinguisme est le mode d'accès privilégié au bilinguisme. D'ailleurs le terme « privilégié » est ici tout à fait pertinent car, malheureusement, l'offre éducative publique n'y donne accès que rarement. Il s'agit alors d'un choix à la portée des familles capables de débourser des sommes importantes pour scolariser leurs enfants dans des écoles privées, pour la plupart les seules à offrir ce type d'éducation. Il y a des exceptions bien sûr, mais nous sommes loin de pouvoir affirmer que la majorité des familles a le choix. N'empêche, rêvons encore un peu et partons du principe qu'un jour on parviendra à

[186] A.Coïaniz, *Apprentissage des Langues et Subjectivité*, L'Harmattan, 2001, p.42.

généraliser ce modèle éducatif[187] tout en généralisant au niveau international les écoles bilingues à caractère publique cette fois-ci.

Nous avons cité l'exemple de l'immersion au Canada, mais il y en a d'autres. À Paris, par exemple, l'école active bilingue Jeannine Manuel[188] offre ce type de parcours à plus de 2000 élèves. Certes élitiste puisque le trimestre frôle les 900 euros, ce modèle pourrait pourtant être à la portée de l'enseignement public. Cela semble à première vue impossible ne serait-ce que par la difficulté dont se plaint le MEN de trouver du personnel compétent, ce qui est paradoxal lorsqu'on réalise que c'est le MEN lui-même qui les forme. Or, à l'ère de la mondialisation, des enseignants de langue qualifiés, expérimentés et compétents ne sont-ils pas à portée dans une Europe unifiée où la mobilité des biens et des personnes pourrait permettre à des professeurs de Physique allemands de venir exercer en France ? Ils pourraient ainsi venir rejoindre leur collègues espagnols, italiens, français, anglais et d'autres nationalités venus pour enseigner leurs disciplines respectives dans des établissement bilingues franco-allemands, franco-italiens, franco-espagnols, franco-anglais, etc. « C'est les envoyer trop loin, jamais ils n'accepteraient », entend-on dire, mais ne les envoie-t-on pas déjà à des milliers de kilomètres parfois loin de leurs familles et de leurs proches, aux quatre coins de la France ? « Mais les programmes ne sont pas les mêmes! » L'Europe ne prétend-elle pas homogénéiser les diplômes, en instaurant des cursus communs ? Le nouveau système LMD (Licence, Master, Doctorat) dans l'enseignement supérieur témoigne de cette tendance. De plus, un enseignant peut aisément adapter sa progression, comme en témoigne un enseignant d'un établissement bilingue du Canada : « Vous savez, il ne faut pas croire que nous avons un programme spécial : nous suivons exactement le programme normal, seulement il faut le faire en français ». Ce à quoi A.Lietti ajoute : « C'est aussi simple que ça. » (Ibid).

---

[187] La France le fit d'ailleurs à une époque sans le savoir. En ouvrant nombre d'établissements français à l'étranger préparant au baccalauréat comme aux diplômes locaux, la France donna l'opportunité à beaucoup d'enfants d'apprendre le français en expatriant des enseignants dépêchés pour enseigner les disciplines traditionnelles (maths, français, histoire-géographie, physique-chimie mais aussi EPS, arts plastiques, musique...). La mauvaise foi fera dire à certains que ces établissements élitistes n'étaient accessibles qu'à des fils de diplomates ou à des familles riches : c'est faux. Il y en avait, certes, mais cette mixité était d'ailleurs l'une des richesses de ces établissements qui brassaient des enfants de toutes les catégories sociales. Hélas, cette époque est aujourd'hui révolue. Les quelques rares écoles, collèges et lycées de ce type qui survivent, abandonnés par le MEN, on dû devenir des établissements privés très onéreux.

[188] Voir à ce propos le travail d'A.Lietti, *Pour l'Education Bilingue*, éd. Favre, 1989. p.113.

Dans l'établissement en question (l'École Active Bilingue Jeannine Manuel, ou A.B.J.M), privé et sous l'autorité du MEN par le biais d'un contrat d'association, les enfants accèdent à la lecture de l'anglais très tôt : en CE1 ils sont capables sans problème de lire des textes même relativement compliqués sans heurts. Pour le français, ils le commencent en maternelle. Cet apprentissage précoce de la lecture et de l'anglais à partir de trois ans (âge à laquelle les petits accèdent à cette école) s'ensuit d'une scolarisation bilingue qui n'est pas calquée sur le modèle canadien d'immersion totale puisque entre quatre et dix ans les enfants suivent un enseignement systématique de l'anglais à hauteur d'une heure et demie par jour. À partir de la sixième, par contre, des disciplines comme l'histoire, la géographie et les sciences sont dispensées en anglais tout en offrant, à ceux qui le souhaitent, de démarrer l'immersion dès 9 ans, auquel cas ils n'ont qu'une heure et demie de français par semaine. A l'inverse, il existe aussi la possibilité de poursuivre un cursus monolingue à partir de la sixième, mais la plupart optent pour continuer dans la branche bilingue. Ils ont alors affaire à des enseignants anglophones qui dispensent les cours des disciplines citées auparavant, plus quatre d'heures d'anglais en moyenne par semaine. Le terrain est alors prêt pour d'autres langues comme l'italien ou l'allemand que l'on propose à partir de dix ou onze ans, une fois que les élèves ont un niveau d'anglais largement confirmé. Même le japonais y est proposé à hauteur d'une heure et demie par jour ! Soulignons le fait que l'on « propose » et rappelons que les élèves peuvent parfaitement suivre une scolarisation unilingue s'ils le souhaitent. Ce facteur est capital, et même si les familles peuvent les pousser à poursuivre dans la filière bilingue, on voit difficilement pourquoi les enfants ne le feraient pas de leur plein gré. La base du volontariat s'avère bel et bien importante dans l'implication des enfants, ce qui ne peut qu'aller de pair avec un investissement dans leur parcours. Cela ouvre également les portes à l'initiative des enseignants qui sont relativement libres d'imaginer et de concevoir les pratiques pédagogiques les mieux adaptées à mettre en œuvre en fonction des spécificités et des besoins de chaque groupe.

Pour créditer ce genre d'initiatives, on pourrait souligner pour ce cas précis les aspects suivants : un taux de réussite au Baccalauréat de 100%, un tiers de jeunes finissant leur scolarité obligatoire avec une bonne année d'avance sur l'âge moyenne, un bilinguisme franco-anglais confirmé, une sensibilisation ou maîtrise d'autres langues (allemand,

italien, japonais...), etc. Bref, on pourrait essayer d'étaler toutes les vertus de ce genre de système, nous savons pertinemment que les réticences à l'égard d'une éducation bilingue persisteront, en la confinant au rang des exceptions à la règle ou, au mieux, en continuant de croire qu'elle ne sert qu'aux étrangers en mal d'intégration. L'Etat de son côté fait ici ou là un geste commercial à l'égard des langues régionales mais, comme il arrive en Alsace ou ailleurs, le MEN accepte à peine d'aller plus loin qu'une expérimentation dite d'imprégnation à hauteur de deux heures par semaine pour l'école élémentaire sur la base du volontariat des maîtres. La réforme du collège proposée par le ministère de Mme. Najat Vallaud-Belkacem semble aller dans se sens, mais il est encore tôt pour évaluer l'étendue du dispositif.

Pour revenir aux observations dont nous fait part A.Lietti à propos de l'école Jeannine Manuel, elle insiste sur ce qu'elle appelle « la musicalité qui règne en classe ». Les leçons démarrent tous les jours par une bonne demi heure de comptines et chansons permettant ainsi aux élèves de s'approprier des aspects prosodiques de la langue anglaise en jouant avec ses rythmes et ses intonations. L'aspect ludique est ainsi renforcé, ce qui bien évidemment contribue à l'apprentissage de la langue, mais pas seulement :

> *« Il faut insister là-dessus puisque c'est le nœud de toute l'affaire : le jeune enfant a une plus grande souplesse d'oreille et de prononciation que l'adulte ou l'adolescent, il imite sans se gêner et surtout, il aime jouer. (...) Certains enfants très inhibés se 'débloquent' à travers l'anglais, un peu comme ces comédiens, timides dans la vie, qui se transforment sur scène : la deuxième langue opère comme un masque (...) qui leur permet de jouer à être quelqu'un d'autre.*[189] *»*

Nous vîmes la même situation pendant l'observation effectuée auprès d'enfants scolarisés dès la maternelle dans le lycée Franco-Costaricien, à San José, Costa Rica. Cet établissement français fut crée en 1967[190] sur la base d'un partenariat entre la France et le Costa Rica, dans le cadre de la coopération culturelle et se définit dans les textes qui lui donnèrent naissance comme un établissement scolaire public régit par les prérogatives

[189] *Ibid*, p.114.

[190] Une convention fut signée par le général de Gaule et J.J.Trejos, alors président du Costa Rica, sur la base d'une coopération entre les deux pays « dans le respect du biculturalisme.» On y peut lire également que l'amitié entre les deux pays « ne peut-être que renforcée et approfondie par un commun effort en faveur de la culture latine, précieux héritage que partagent les deux peuples. »

ministérielles des deux États. Ceci veut dire que c'est en quelque sorte le lieu où se réunissent les deux établissements : l'un étant costaricien, l'autre français. Le programme local est dispensé de la même manière que dans n'importe quelle autre école ou collège du Costa Rica, par des enseignants costariciens et hispanophones payés par el Ministerio de Educación National. Les enseignants français, eux, sont rémunérés par le MEN et bénéficient du statut d'expatrié et ont à la charge le programme habituel comme dans n'importe quel autre établissement français dans l'hexagone. Rattaché à l'Académie de Poitiers, ce lycée prépare également aux épreuves du baccalauréat sections Lettres, Sciences et Sciences Economiques et Sociales. Néanmoins l'année de Terminale n'est pas obligatoire puisque les élèves peuvent présenter le baccalauréat costaricien à l'issue de l'année de Première et accéder ainsi à l'enseignement supérieur local. Bien que ce ne soit pas un critère exclusif, il est vivement conseillé aux familles d'inscrire les enfants dès la Petite Section en maternelle car le cursus est double et se répartit entre les deux systèmes (aujourd'hui la répartition en maternelle penche en faveur du français à 75% du temps contre 25% pour l'espagnol). Ainsi, à l'école, les enfants passent la moitié de la journée avec une institutrice française et l'autre moitié avec une institutrice costaricienne. Dès la maternelle, les enfants sont à la charge d'une institutrice française qui, pour ce qui la concerne, est tenue de suivre exactement le même fonctionnement que si elle était en métropole. N'étant pas hispanophone, elle doit tout faire en français.

Ainsi, il est possible de voir ces enfants apprendre les couleurs et les saisons par le biais de chansons, comptines et mises en scène, tous en cercle autour de la maîtresse dont ils n'entendent parler que français. Certes, pendant les récréations et même pour les interactions entre eux, les enfants usent de l'espagnol, mais cela ne porte pas de préjudice à l'acquisition précoce du français qui va de pair avec l'alternance avec leur deuxième maîtresse, costaricienne cette fois-ci, dont ils entendent l'espagnol. Ce principe est maintenu tout le long de l'école jusqu'à la sixième où la répartition des cours se fait en fonction des programmes à suivre et des disciplines concernées. Toutes les disciplines traditionnelles tels qu'elles sont enseignées en France sont dispensées par des enseignants français en français[191] : histoire-géographie, mathématiques, physique-chimie, biologie,

[191] Même pour ceux qui choisissent une LV1 ou LV2 espagnole au baccalauréat on affaire à une enseignante française !

lettres, philosophie, sciences économiques et sociales. Les disciplines locales (espagnol, histoire-géographie, etc.) sont enseignées en espagnol par enseignants costariciens non francophones. Certaines disciplines telles que musique, arts plastiques ou EPS peuvent être enseignées par des ressortissants français en contrat local ou des enseignants costariciens. Le système diffère donc de la pédagogie pratiquée à l'E.A.B.J.M. et l'on ne pourrait pas le qualifier d'immersion puisque la répartition horaire donne des parts égales à la langue espagnole et à la langue française. Néanmoins –il n'y a pas de formule miracle– les résultats sont tout aussi excellents (près de 100% de réussite aux deux baccalauréats, des mentions et des bourses d'excellence octroyés par le AEFE, des résultats aux tests d'admission à l'Université du Costa Rica parmi les meilleurs du pays) et il est aisé de constater que le niveau de maîtrise de la langue française est d'un niveau remarquable. Bien évidemment, des limitations persistent puisque la pratique langagière en français est concentrée dans les salles de cours et rares sont les élèves français présents dans l'établissement avec qui les élèves costariciens pourraient interagir en dehors des situations de communication scolaire, d'où un relatif déséquilibre entre les performances à l'écrit et un oral qui manque souvent de fluidité et de maîtrise des registres familiers. Alors des initiatives sont mises en place pour combler ces quelques lacunes de forme : échange avec des lycées en France, correspondance, sorties pédagogiques, nouvelles technologies et accès aux médias francophones, etc. Bref, à l'issue de leur scolarité, non seulement les élèves jouissent d'un double bagage linguistique mais par ailleurs, ils ont les mêmes qualifications curriculaires que s'ils avaient été scolarisés en France, à ceci près : l'année de terminale n'étant pas obligatoire, seuls quelques étudiants pour la plupart motivés par la poursuite d'études supérieures en France décident de se porter candidats au diplôme du Baccalauréat[192], ce qui donne un argument de taille à l'AEFE pour réduire les crédits octroyés. Partant de ce constat et du nombre réduit d'enfants de nationalité française inscrits, l'établissement devient peu à peu un établissement privé, aux tarifs concurrents en comparaison à d'autres établissements privés du pays (école internationale allemande ou états-unienne) pour compenser les fonds qui ne sont plus

[192] D'une moyenne d'environ 750 élèves au total toutes sections confondues de la maternelle au lycée, dont une soixantaine en année de première, seule une vingtaine s'inscrit en Terminale.

alloués par la France[193], ce qui fait déserter les enfants issus des CSP moyennes au profit de recrutements chez des familles aux revenus élevés. Ceci pose des contraintes qui affectent négativement l'apprentissage des langues, notamment par l'introduction de l'anglais dès la primaire (c'est un argument commercial de poids pour faire appel aux recrutements), alors qu'il était introduit comme toute autre LV à partir de la sixième. Ceci met en échec les instituteurs français qui se voient réduire les heures de cours. Par la suite, les élèves sont moins performants en français pendant le collège, ce qui oblige les enseignants à adapter certains objectifs en vue des épreuves du baccalauréat. À terme, et en raison du désengagement progressif du gouvernement français, cet établissement remarquable se verra très certainement privatisé.

Études de cas de « heritage speakers » en didactique des langues dans l'enseignement privé secondaire aux États-Unis.

Introduction

Le système éducatif a certes évolué depuis la création de l'École moderne il y a environ deux siècles. Néanmoins, la plupart des changements opérés ne sont pas d'ordre structurel, mais cosmétique. Dès sa genèse, nous avons conçu un système de masse où les enfants et adolescents sont classés et groupés en fonction de trois critères principaux : leur âge, leur domicile (c'est-à-dire leur situation socio-économique et géographique) et dans certains cas encore d'actualité, leur sexe ou leur appartenance religieuse. Rappelons qu'en France, la mixité à l'école ne s'est généralisée qu'en 1960, et qu'encore aujourd'hui, l'intérêt de la mixité des classes est régulièrement remis en question. Aux États-Unis, les établissements scolaires confessionnels font encore partie intégrante de l'offre éducative, notamment dans le privé. On pourrait même inclure dans cette liste le critère racial. Après tout, l'époque de l'apartheid et de la ségrégation n'est pas très loin et

[193] L'organisme gestionnaire (Association Franco-Costaricienne) ne pouvant faire face au paiement des salaires des professeurs que l'établissement doit engager pour combler le déficit du manque d'expatriés et aux coûts d'entretien des infrastructures, impose tout simplement des tarifs prohibitifs.

l'ethnicité continue d'être, hélas, un facteur clé pour comprendre la dynamique de constitution des communautés urbaines et les politiques d'aménagement du territoire[194].

Bien entendu, la généralisation de la mixité à l'école a marqué une avancée essentielle et les établissements scolaires confessionnels se raréfient de nos jours. Toujours est-il que les autres critères (âge, domicile, voire origine ethnique et socio-économique) sur lesquels nous continuons de constituer les cohortes de jeunes écoliers, collégiens et lycéens ne considèrent aucunement l'individu dans sa dimension identitaire, linguistique et subjective. Il ne s'agit que d'un nombre, d'une valeur statistique interchangeable. Dans les programmes officiels et dans les salles de cours, la relation triangulaire savoir/apprenant/enseignant régit encore l'échafaudage idéologique et symbolique où l'acte d'« éduquer » est encore perçu comme la simple transmission de connaissances et non comme l'accompagnement dans un processus de construction identitaire complexe que l'on doit considérer dans sa dimension intersubjective, ce que P. Anderson (1999) définit comme l'absence du sujet :

> *Cette absence (...) dévoile un paradoxe : elle exprime que l'instrumentalisation de la langue nécessite une instrumentalisation de celui qui apprend et que les termes sujet-apprenant ou apprenant et même centration masquent en définitive cette absence.*

La question de la construction/déconstruction des identités linguistiques est fondamentale, voire évidente dans le contexte de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'acquisition des langues car « apprendre » une langue « étrangère » a ceci de particulier : dans le contexte qui est le nôtre, à savoir celui de l'enseignement secondaire, le « cours » de langue n'est pas une matière comme les autres. À différence d'autres disciplines comme l'histoire ou les sciences, elles plus axées sur le contenu, pour que l'apprentissage d'une langue soit réussi et durable, il faut que l'apprenant soit en mesure de faire de cette nouvelle langue/culture une partie intégrante de sa psyché, de son identité intime. Une

[194] À ce propos, se référer au travail du Dr. Robert Fullilove, professeur de sciences socio-médicales au Columbia University Medical Center, à New York et notamment au documentaire « Urban Renewal is People Removal » (dirigé par Sarah Booth, 2005) qui retrace et explique en détail le phénomène de gentrification des quartiers populaires à Newark, dans le New Jersey. En France, voir le travail de la géographe Anne Clerval concernant la gentrification de l'est parisien (Paris Sans Le Peuple, 2013). Ces deux travaux mettent en relief l'impact des politiques d'aménagement du territoire, notamment dans l'accès à l'éducation des minorités raciales et linguistiques.

approche fondée sur la subjectivité nous semble non seulement nécessaire mais incontournable pour que « l'apprenant » puisse cesser d'être perçu comme tel, et qu'il devienne ainsi un locuteur en transition, un « passant » entre les langues, comme dirait Jean-Marie Prieur (1999) : « La venue à la langue étrangère ouvre un espace intermédiaire, transitionnel, où les sujets sont impliqués et sommés dans le narcissisme qui les constitue comme parlants. ». Or, le sujet a du mal à émerger en L2 lorsqu'on l'instrumentalise et qu'on subordonne l'identité qui se crée dans l'interlangue à la mémorisation mécanique de vocabulaire et aux règles de conjugaison et de grammaire. Dans les programmes et dans les textes officiels, de nobles objectifs sont affichés, mais dans la réalité au quotidien, le cours de langue vivante demeure profondément dépendant du tout vocabulaire-grammaire-conjugaison, en particulier en ce qui concerne l'évaluation, ainsi que déjà évoqué au début de ce travail.

Il est donc fondamental que l'apprentissage d'une langue ne soit pas perçu comme un objet d'étude mais plutôt comme un processus de construction identitaire, l'opportunité pour que le sujet puisse émerger, multiple, s'exprimer et ainsi exister en rapport avec autrui. Or, que se passe-t-il lorsque le cours de langue devient justement le contraire : un moyen de réprimer ce que nous sommes ? Lorsque « notre » langue devient une langue « étrangère » ? Nous traiterons le thème de la construction / déconstruction des identités linguistiques au travers de trois études de cas de locuteurs allophones ou « héritage speakers[195] » rencontrés pendant des observations de terrain effectuées dans des établissements scolaires privés du secondaire aux États-Unis (à New York, à Boston dans le Massachusetts et à Los Angeles en Californie) dans le cadre d'un projet fondé sur la recherche-action (J.-J. Richer, 2011).

[195] Ce qu'on appelle un « héritage speaker » aux Etats-Unis est un étudiant qui est ou a été exposé à une langue autre que l'anglais dans le contexte familial. Les « héritage speakers » peuvent être catégorisés sur la base de la prééminence ou du développement de la langue d'héritage dans la vie quotidienne de l'étudiant. Quelques étudiants démontrent une maîtrise avancée de cette langue à l'oral et à l'écrit, d'autres ne la maîtrisent qu'à l'oral car ils ont été scolarisés dans un environnement exclusivement anglophone. Une autre catégorie de « heritage speakers », typiquement de troisième ou quatrième génération, ont une maîtrise limitée et approximative de cette langue à l'oral et éprouvent des difficultés à gérer des conversations ordinaires. Les « heritage speakers » de n'importe laquelle de ces trois catégories peuvent aussi démontrer des lacunes dans la connaissance de leur héritage culturel. Les enseignants de langue qui travaillent avec des « heritage speakers » de la langue cible doivent évaluer le degré de maîtrise de chaque étudiant et déterminer les compétences à maintenir et celles à développer. On distingue la notion de « heritage speaker » de celle de « native speaker », ou locuteur natif.

Première étude de cas, à New York : « Sophie », une étudiante franco-américaine au bilinguisme asymétrique

Aux États-Unis, comme en France et ailleurs, les étudiants inscrits dans le second degré doivent pouvoir justifier d'un certain niveau de compétence en langue étrangère afin d'obtenir leur diplôme ou valider la fin de leurs études secondaires[196]. Dans les établissements privés aux États-Unis, les nouveaux élèves peuvent décider de passer un test de placement s'ils ont déjà un certain niveau de maîtrise de la langue choisie afin d'être placés dans le niveau qui leur correspond le mieux : débutant, intermédiaire ou avancé, ou l'équivalent sur une échelle numérique.

Cela nous amène à notre première étude de cas : « Sophie[197] » est une jeune fille de nationalité française et américaine, et de langue maternelle française et anglaise. Née de parents francophones et anglophones, elle a déménagé aux Etats-Unis avec sa mère en étant encore très jeune. Elle grandit dans un environnement familial et social bilingue français-anglais : chez-elle à New York, elle parle anglais avec sa mère et français avec sa sœur la plupart de l'année, avec son père expatrié lors des séjours d'été en Afrique c'est le français qui domine, et pendant les vacances chez ses grands-parents et le reste de sa famille en France métropolitaine, c'est en français que ça se passe. Scolarisée dès le plus jeune âge dans le système américain anglophone, elle développe un bilinguisme asymétrique français/anglais. Lors de son inscription en 3ème à Riverdale Country School (RCS), un établissement privé à New York, elle choisit tout naturellement le français comme langue vivante pour « apprendre à écrire en français », a-t-elle dit. En effet, Sophie n'avait jamais appris à écrire en français. Son test de placement a révélé que son niveau de maîtrise à l'oral (compréhension orale et expression orale, compétences de conversation et de communication) était celui d'un locuteur natif. En revanche, son niveau de maîtrise à l'écrit était faible : ses compétences en compréhension de l'écrit (lecture) étaient moyennes, l'expression écrite était celle d'une débutante en ce qui concerne le maniement de l'orthographe, de la grammaire et de la conjugaison. Elle

[196] Aux États-Unis, cette exigence n'est pas officielle mais officieuse. En effet, il n'y a pas d'exigence fédérale en matière éducative concernant l'enseignement des langues étrangères aux États-Unis. Toujours est-il que dans 93% des établissements secondaires, les cours de langues vivantes font partie intégrante des programmes.

[197] Les prénoms des sujets mentionnés dans ces études de cas ont été changés afin de préserver leur anonymat. Leurs noms de famille et autres détails permettant de les identifier ont été omis.

écrivait de manière phonétique. Pour cela, elle a été placée en niveau 1 (débutant) pour qu'elle puisse « apprendre à écrire », lui a-t-on dit. Or, « Sophie » a des difficultés d'apprentissage marquées. Elle souffre d'une double dyslexie orthophonique et orthographique, aussi appelée dysorthographie : c'est un trouble du langage qui se manifeste par des difficultés d'automatisation des règles de conversion graphème/phonème car la mémoire de travail est entièrement mobilisée par la phonétique. Après quelques mois passés en cours de français de niveau 1, il est clair que Sophie peine à développer une quelconque maîtrise de l'écrit. Étant entourée d'étudiants qui n'ont aucune compétence préalable en langue française, Sophie se sent exclue. Dès le jour 1, il est clair pour Sophie que « sa » langue est devenue un objet d'étude. Et c'est un objet d'étude qui lui échappe. Le contexte d'apprentissage n'étant pas adapté aux spécificités et aux besoins d'une étudiante dyslexique, ses résultats sont alors insuffisants. Lors des interactions et des activités en classe, examens, travail à faire à la maison, sa langue intime devient donc une source de frustration. Elle, qui rêvait de pouvoir envoyer des lettres à ses grands-parents, texter à ses copines, envoyer des courriels à son père, tenir un journal intime en français, elle n'obtient que des mauvaises notes et est mise face à son incapacité pour maîtriser ne serait-ce que les éléments les plus rudimentaires de l'orthographe française. « Sa » langue/culture intime lui apparût comme un objet étrange, insaisissable. C'est alors que nous sommes intervenus[198]. Il faut savoir que cet établissement scolaire a des ressources quasi illimitées pour venir en aide aux étudiants en difficulté. Nous avons réagi assez vite et en collaboration avec les spécialistes en apprentissage d'une équipe multidisciplinaire du lycée, nous avons créé un programme individualisé pour répondre aux besoins spécifiques de Sophie en termes de difficultés d'apprentissage. Dans notre approche, nous avons combiné l'utilisation de la dictée, la phonétique, le Français Langue Étrangère (FLE), le Français Langue de Scolarisation (FLS), le Français par Objectifs Spécifiques (FOS) et la méthode Orton-Gillingham. Cette méthode est une approche multi sensorielle, séquentielle, flexible et cumulative pour l'apprentissage de l'écrit (lecture et écriture, mais nous, nous sommes focalisés sur la production des écrits et l'apprentissage de l'orthographe en travaillant par phonèmes et graphèmes). C'est une « méthode de rééducation du langage conçue pour répondre aux

[198] Je rappelle que ces observations ont été effectuées dans le cadre d'un projet de recherche-action.

besoins des étudiants de tous âges, dont les dyslexiques, qui ont besoin d'une connaissance plus approfondie de la structure de la langue écrite et d'une plus grande pratique de l'association des sons et des symboles avant de pouvoir apprendre comment mettre en pratique les concepts et les règles qui gouvernent la langue écrite » (http://www.dyslexiacentre.ca/fr/la-methode-ems.html). Après un semestre et demi passé à travailler avec Sophie, nous avons noté des progrès lents mais importants dans sa maîtrise de l'orthographe française. Ses difficultés d'apprentissage et sa dysorthographie sont encore là, mais elle est maintenant capable de produire de l'écrit de manière intelligible et en relative autonomie. Il est difficile d'apprécier son niveau de maîtrise de l'écrit vu les spécificités de son cas, mais on pourrait dire qu'il est maintenant de l'ordre de A2 en transition vers B1 sur l'échelle du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Surtout, nous avons noté que Sophie a repris un certain goût, une certaine fierté envers sa langue/culture maternelle. Il reste toujours le stigma placé sur elle et ses difficultés d'apprentissage, et le doute de comment se poursuivra son apprentissage du français écrit pendant le reste de sa scolarité obligatoire et au-delà, mais c'est un début encourageant qui nous a permis de mettre à l'épreuve une stratégie innovante de pédagogie différenciée axée sur l'individu, son profil personnel et ses besoins, et non sur le contenu. Toujours est-il que la plupart des étudiants n'ont pas accès aux ressources dont dispose cet établissement, l'un des établissements scolaires privés les plus reconnus et parmi les plus chers aux États-Unis. Il s'agit d'un « Ivy League feeder » (établissement secondaire reconnu pour un taux d'admission largement au-dessus de la moyenne dans les huit universités privées du nord-est des Etats-Unis : Harvard, Yale Columbia, Princeton, Cornell, Brown, Darthmouth et UPenn). Cet établissement d'élite est aussi à la pointe de la recherche et du développement en éducation.

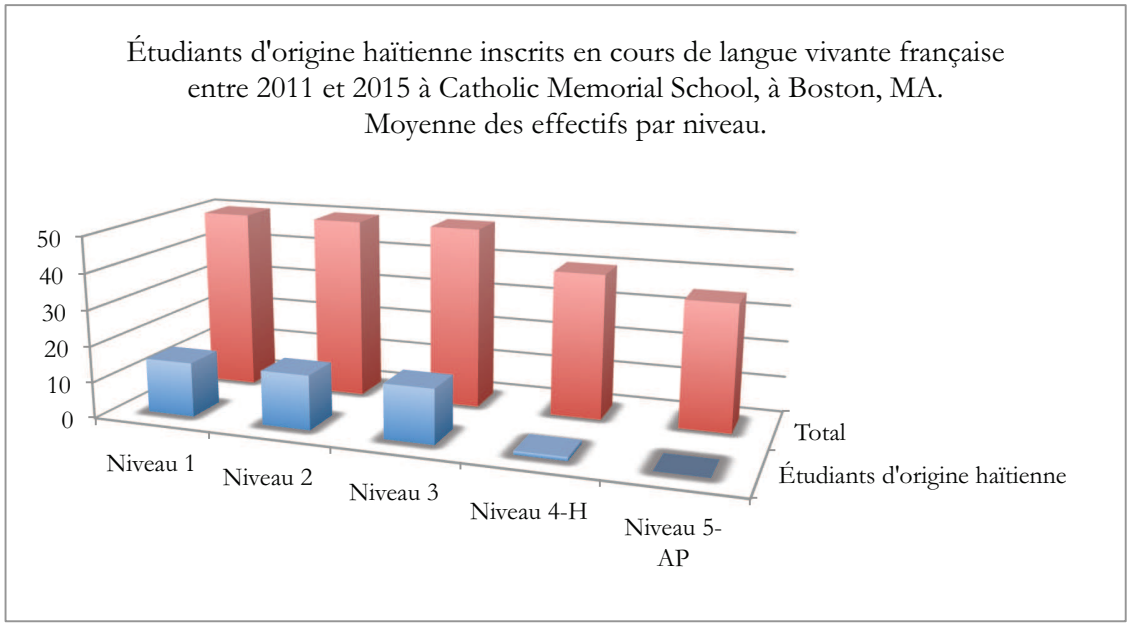
Néanmoins, ce genre d'environnement, les ressources matérielles et humaines et cette liberté pour innover ne sont pas toujours données dans le privé, souvent réputé être beaucoup plus flexible que le public en ce qui concerne les méthodes en pédagogie, et en ce qui nous intéresse ici, en matière de didactique des langues.

Deuxième étude de cas, à Boston, dans le Massachusetts : étudiants d'origine haïtienne créolophones inscrits en cours de langue vivante française.

Le contexte du terrain d'observation de notre deuxième étude de cas est différent. Il s'agit de Catholic Memorial School, un collège et lycée privé catholique pour garçons de l'agglomération de Boston, dans le Massachusetts, fondé en 1957. À l'image de la population de ses environs, cet établissement recrute pour la plupart des étudiants catholiques d'origine irlandaise ou italienne, et aussi une minorité d'étudiants noirs américains, haïtiens et hispaniques. Le nord-est des Etats-Unis concentre une grande population haïtienne ou d'origine haïtienne de première ou deuxième génération. C'est le cas du Massachusetts et en particulier, de l'agglomération de Boston (composée de trois villes : Boston, Cambridge et Quincy). La grande majorité des étudiants d'origine haïtienne dans ce lycée choisissent le français comme langue vivante. La plupart d'entre eux parlent le créole et cela est perçu par l'étudiant et son environnement familial, ainsi que par l'administration du lycée qui décide du placement de ces élèves, comme un atout pour l'apprentissage du français. Et ça l'est. Le transfert lexical et la compréhension rapide de vocabulaire transparent facilitent énormément le travail de lecture et de compréhension des écrits. En s'appuyant sur l'oral et la lecture à voix haute, il est aisé d'introduire en niveau débutant des textes complexes et des œuvres littéraires généralement réservées aux niveaux plus avancés. La facilité avec laquelle les locuteurs créolophones s'expriment, négocient les tours de parole et comprennent le français à l'oral permet de mettre en place des stratégies d'immersion efficaces dès le premier jour. Les autres étudiants non créolophones bénéficient aussi directement de l'apport et de la contribution des étudiants créolophones, non seulement en termes linguistiques, de coopération et d'apprentissage, mais aussi d'un point de vue interculturel. Or, le parcours des élèves créolophones dans leur processus d'apprentissage du français est difficile.

Dans cet établissement, comme dans la plupart des établissements secondaires aux États-Unis, il est obligatoire que les élèves prennent des cours de langue vivante pendant au moins 3 ans, ou bien qu'ils valident au moins le 3ème niveau d'une langue (les critères varient). En général, les programmes s'articulent en 5 années. Si on apprécie la progression sur l'échelle du CECRL, les niveaux 1 et 2 débutant correspondraient au niveau d'utilisateur élémentaire A1/A2, les niveaux 3 et 4 intermédiaire au seuil

indépendant B1/B2 selon le CECRL, 5 et au-delà avancé au niveau expérimenté C1/C2 selon le CECRL[199]. Dans cet établissement, un nombre important d'étudiants ayant validé le 3ème niveau obligatoire du cours de langue ne poursuivent pas leur apprentissage de la langue seconde dans les niveaux dit avancés (4 et 5), qui sont eux facultatifs et sélectifs. Cela est particulièrement visible chez les étudiants haïtiens qui représentaient environ 20% des effectifs des niveaux 1 à 3 des classes de français L2 entre 2011 et 2015 (un pourcentage proportionnel au nombre d'étudiants haïtiens ou d'origine haïtienne de l'ensemble du corps étudiant), mais une fois validé leur cursus obligatoire en langue étrangère, leur nombre chute à 5%, puis à 0% dans les niveaux avancés 4-H et 5 AP[200] respectivement. Il faut admettre que cette sous-représentation d'étudiants haïtiens dans les niveaux avancés de L2 n'est pas surprenante dans la mesure où elle se produit aussi dans les autres disciplines, leurs résultats scolaires ne leur permettant généralement pas d'intégrer les sections dites « Honors » (niveaux 4 et 5).



Leur situation familiale, environnementale et socio-économique peut aussi expliquer ce phénomène. La plupart des étudiants haïtiens rencontrés pendant la période d'observation

[199] Cette correspondance de niveaux en fonction de l'échelle du CECRL n'a rien d'officiel. Le CECRL n'est pas utilisé aux Etats-Unis. Nous faisons ici cette comparaison pour illustrer le parcours des étudiants inscrits en cours de langues.

[200] AP : Advanced Placement, désigne un cours de niveau universitaire qui prépare à un examen permettant aux élèves de valider des crédits de formation universitaire alors qu'ils sont encore inscrits en lycée.

étaient des boursiers issus de familles aux revenus modestes, souvent les premiers dans la lignée familiale à avoir la possibilité de considérer des études supérieures.

Dans les salles de cours et dans l'enceinte de l'établissement, lors de nos enquêtes et observations de terrain, nous avons observé une dynamique particulière entre des enseignants promouvant la norme de la métropole et des étudiants devant censurer leur accent créole et toute trace d'interférence, qu'elle soit de l'ordre du code mixing ou du code switching français-créole. Cette stigmatisation est renforcée par un contexte qui idéalise la norme franco-française et qui, par ricochet, pointe du doigt le créole comme un obstacle à son acquisition. Un des enseignants avait même l'habitude de pointer du doigt les expressions idiomatiques ou les interférences avec le créole comme une preuve de « la difficulté qu'ont les haïtiens à apprendre le français. » C'est aussi un milieu où les étudiants afro américains sont encore perçus comme une minorité et où les étudiants d'origine haïtienne peuvent être perçus comme une sous-minorité de troisième rang.

Les conséquences que cette dynamique peut avoir sur le sentiment linguistique des apprenants créolophones sont facilement observables. Lors des entretiens, nombreux sont les étudiants d'origine haïtienne qui ont exprimé leur frustration : « Si j'avais su, j'aurais choisi l'espagnol. / Maintenant, mon dossier de candidature à l'université comporte une note médiocre en langues vivantes. / Ils vont croire que j'ai choisi le français par facilité. / Si j'avais choisi l'espagnol, j'aurais pu dire que je parle deux langues en plus de l'anglais. / Maintenant, j'ai l'impression que je ne maîtrise ni le créole ni le français. / À la fac, ils vont penser que je ne suis pas doué pour les langues.[201] »

Il ne faut pas oublier que pour bon nombre de locuteurs créolophones aux Etats-Unis, comme pour d'autres native-speakers hispaniques ou d'autres langues, la langue familiale, intime, leur est quelque peu étrangère. Pour bon nombre d'entre eux, c'est la langue qu'ils entendent ou qu'ils utilisent sporadiquement les week-ends avec leurs grands-parents, c'est la langue qu'ils entendent des fois dans les réunions de famille ou lors des disputes parentales. Les réconcilier avec cette part d'eux-mêmes doit être un objectif avoué des cours de langues lorsque des native-speakers y sont inscrits, pas seulement pour des raisons morales ou d'écologie linguistique, mais surtout parce qu'il

[201] La transcription est approximative. Certains témoignages ont été recueillis en anglais, ils y sont traduits.

s'agit d'une part importante de leur identité intime et donc, un aspect clé de leur construction identitaire et personnelle. Il s'agit, après tout, de l'une des missions premières du système éducatif.

Troisième étude de cas à Los Angeles, en Californie : « Stéphanie », une étudiante hispanique inscrite en cours de langue vivante espagnole

Dans ces situations diglossiques de contact de langues/cultures, il y a bien entendu des cas où le cadre institutionnel de l'école ouvre la porte à une construction d'une nouvelle identité linguistique forgée sur la base l'apprentissage d'une L2. Nous avons fait référence aux étudiants d'origine haïtienne créolophones à Boston, mais il y a dans cet environnement une autre minorité importante : les étudiants d'origine brésilienne. Il y a à Boston une forte population brésilienne et les étudiants qui parlent le portugais à la maison sont nombreux. Or, nous avons observé un peu la dynamique inverse se produire : la plupart d'entre eux, qui choisissent l'espagnol comme L2, continuent dans les niveaux avancés et développent un niveau de compétence linguistique et interculturelle avancé.

Le même phénomène se produit à plus grande échelle chez certains étudiants d'origine hispanique en Californie. C'est le cas de « Stéphanie », une étudiante de nationalité américaine, née d'un père allemand et d'une mère salvadorienne. Elle a été scolarisée dans le Lycée International de Los Angeles (LILA), un lycée privé mixte bilingue et international de Los Angeles, en Californie, qui prépare au Baccalauréat Français et au Baccalauréat International (IB). Polyglotte, elle maîtrise à présent le français, l'espagnol, l'allemand et l'anglais, et doit pour beaucoup son niveau de maîtrise de ces quatre langues à l'institution scolaire. C'est l'une des nombreuses « success stories » : une fois l'IB en poche, elle a poursuivi des études en relations internationales à Georgetown, une très prestigieuse université américaine où elle s'est activement engagée dans l'association d'étudiants hispaniques, une puissante organisation étudiante qui rivalise aujourd'hui en termes d'influence avec l'association d'étudiants africains américains. Elle excelle aujourd'hui professionnellement dans une grande société américaine où elle travaille dans le domaine de la diversité, de l'inclusion et des relations internationales.

Que distingue donc le processus d'apprentissage qu'a suivi « Stéphanie » de celui qu'ont vécu la plupart des étudiants d'origine haïtienne à Boston ?

Tout d'abord, le contexte culturel qu'entoure la langue espagnole en Californie est foncièrement différent de celui dans lequel évoluent les locuteurs créolophones dans le Massachusetts. Dans le premier, la langue/culture espagnole ou hispanique est valorisée et fait partie intégrante du tissu social et symbolique. Parler espagnol en Californie n'est pas seulement valorisé intrinsèquement, c'est aussi encouragé socialement. Dans l'autre, parler créole est un aveu d'échec qui renvoie à une catégorie socioprofessionnelle défavorisée faite d'immigrants dans le besoin, ce qui peut être perçu par l'opinion publique et l'institution scolaire presque comme un handicap, notamment en ce qui concerne l'apprentissage du français. Il y a aussi le fait que, traditionnellement, la langue française a tendance à être promue par ses enseignants comme une langue littéraire, pas une langue de communication, à différence de l'espagnol. Ainsi, dans la salle de cours de langue vivante, des étudiants brésiliens lusophones apprenant l'espagnol bénéficient d'un avantage que les créolophones inscrits en cours de langue française n'ont pas : le bénéfice du doute. Certains enseignants partent du principe que les lusophones rattraperont un retard éventuel dans la maîtrise de la grammaire et de la conjugaison espagnoles à un moment ou un autre de leur scolarité. Pour les créolophones, cela pèse par contre comme un handicap pour l'apprentissage d'un français châtié qui respecte la norme franco-française du point de vue phonologique et structurel. Il y a encore une idée reproduite et même défendue par pas mal d'enseignants de langue, surtout de langue française, sur la primauté de la grammaire comme clé de voûte de l'apprentissage d'une langue vivante. Parmi les enseignants de langue espagnole, ce préconçu a déjà commencé à être remis en question. Également, le contexte d'apprentissage est foncièrement différent : le Lycée International de Los Angeles est un établissement international d'une grande diversité tant dans les nationalités représentées dans le corps étudiant et enseignant comme dans les langues qui cohabitent au quotidien. Au LILA (Lycée International de Los Angeles), les langues autres que l'anglais sont moins symboliquement chargées ou perçues comme étrangères : c'est la norme, tant dans les salles de cours comme pendant la récrée, parmi les enseignants, les parents et les élèves. À CM (Catholic Memorial School), l'imposition de l'anglais comme norme unique est encore dans les esprits depuis qu'il a fallu scolariser et uniformiser des cohortes d'enfants de familles de langue italienne et

irlandaise. Dans ce contexte, le multilinguisme ne l'emporte pas encore sur le monolinguisme.

À cela il faudrait ajouter le niveau d'expertise des enseignants et les ressources mises à disposition. Pour des élèves comme Sophie à New York, cela fait toute la différence. Pour Stéphanie, avoir grandi dans un environnement qui valorise son profil multilingue et multiculturel, et pouvoir s'identifier à des enseignants qui ont un profil linguistique similaire au sien font que le rapport interculturel et intersubjectif incite au passage dans l'interlangue. Pour les étudiants créolophones cités ci-dessus, l'enseignant apparaît souvent aussi étrange qu'étranger, un obstacle à franchir entre eux et une langue française qui devrait leur être proche, mais qui du coup, leur rappelle un souvenir encore vivant dans l'inconscient collectif haïtien : celui de la colonisation.

Conclusion

En guise de conclusion, je vous renvoie à cette citation de Louise Dabène (1994 :121):

> *« Ce qui caractérise donc l'apprenant bilingue c'est qu'il est en possession d'un répertoire verbal complexe et que c'est précisément cet ensemble de potentialités qui constitue son parler vernaculaire; or celui-ci est presque toujours stigmatisé par l'Institution scolaire. »*

N'oublions pas que nous ne sommes pas loin de l'époque où certains comme S. Laurie, alors professeur à l'université de Cambridge disait, au sujet d'enfants bilingues, que « leur développement intellectuel et spirituel n'était pas doublé mais divisé par deux[202] » (1890). Piet Meyer, ancien président de SABC (South African Broadcasting Corporation) affirmait haut et fort que les enfants bilingues souffraient « d'un développement mental retardé » (1945). Plus récemment, Ronald Reagan, président des Etats-Unis de 1981 à 1989 et grand pourfendeur de l'éducation bilingue, déclarait en 1981 :

[202] Traduction personnelle. Voici la citation originale et complète : « If it were possible for a child to live in two languages at once equally well, so much the worse. His intellectual and spiritual growth would not thereby be doubled, but halved. Unity of mind and character would have great difficulty in asserting itself in such circumstances. » (Laurie, 1890 :15)

> *« Il est absolument mauvais et contraire à l'idée américaine d'avoir un programme d'éducation bilingue ouvertement destiné à préserver la langue maternelle des immigrants au lieu de leur apprendre un anglais convenable pour qu'ils puissent intégrer le marché de l'emploi. »*[203]

La liste est longue, et la stigmatisation des enfants bilingues est encore aujourd'hui palpable. Aux États-Unis, les programmes d'éducation bilingue peinent toujours à se développer et souffrent d'une mauvaise réputation. Pourtant, le panorama sociolinguistique change. Les hispaniques ne sont plus une minorité aux États-Unis. Ils devancent déjà l'Espagne et la Colombie en nombre de locuteurs et ils auront bientôt dépassé le Mexique. On estime que d'ici 2050, la population hispanique sera majoritaire, faisant des Etats-Unis le premier pays hispanophone au niveau mondial.

Si j'ai fait le choix de ces études de cas pour illustrer la question de la construction/déconstruction de l'identité linguistique c'est parce que nous, enseignants de langues, nous nous voyons confrontés à des situations où des locuteurs allophones sont inscrits dans des cours de langues qui sont la leur. C'est un marché fleurissant. Aujourd'hui aux États-Unis, l'espagnol est la langue la plus apprise et la plus enseignée au niveau national et le nombre de locuteurs allophones de langue maternelle espagnole inscrits dans des cours d'espagnol continue d'augmenter. En France, on intègre l'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine (ELCO) dans le socle commun, au plus grand dam de ceux qui se scandalisent qu'on puisse enseigner l'arabe en CP... Toujours est-il qu'il est encore très difficile de trouver des cours de langue vivante arabe pour des « heritage speakers » français d'origine arabe inscrits dans le second degré. Il en va de même pour les locuteurs allophones d'autres langues, y compris de langues régionales.

Pour tous ces étudiants allophones aux besoins spécifiques –apprentissage de l'écrit, perfectionnement de la maîtrise de la langue, exploration d'une culture qui est la leur mais qu'ils ne connaissent que de loin ou bien et qui se trouvent en situation de

---

[203] New York Times, 3 mars 1981 : http://www.nytimes.com/1981/03/03/us/reagan-defends-cuts-in-budget-and-asks-for-help-of-mayors.html. Traduction personnelle. Voici le texte original en anglais : « It is absolutely wrong and against the American concept to have a bilingual education program that is now openly, admittedly, dedicated to preserving their native language and never getting them adequate in English so they can go out into the job market. »

langue/culture dominée dans le schéma diglossique de contact de langues/cultures, qu'allons nous faire ? Comment allons-nous adapter l'offre pédagogique pour répondre à leurs besoins académiques mais aussi, personnels, sociaux, psycholinguistiques ?

Dans notre approche fondée sur la recherche action, on travaille actuellement sur des stratégies innovantes qui combinent l'interdisciplinarité et l'apprentissage des langues, par exemple, des ateliers d'art en L2, des cours de science en L2, le recours aux STEM (Sciences, Technologies, Ingénierie et Mathématiques) en L2, et notamment le pilotage de cours d'innovation et créativité en L2 en partenariat avec des organisations du secteur privé. D'autres stratégies innovantes comme le « flipped classroom » ou classe inversée potentialisées par le recours aux outils technologiques sont des pistes importantes à explorer. L'essentiel étant, pour nous tous, que l'apprentissage d'une langue, quelle qu'elle soit, se fasse centré sur l'interaction entre individus, le sujet et ses rapports intersubjectifs, et non sur les contenus qui ne doivent être qu'un médium. L'enseignant, lui, se doit d'être un passeur, un médiateur qui accompagne et guide « l'apprenant », le passant, dans son processus de construction identitaire en L2.

Synthèse, partie III : Sujet, subjectivité et intersubjectivité

Dans le contexte actuel de globalisation, l'apprentissage des langues étrangères est reconsidéré comme l'un des piliers sur lesquels doit reposer le système éducatif du XXIème siècle. La maîtrise d'au moins deux langues, tout comme la maîtrise d'outils technologiques et informatiques, deviennent aujourd'hui une exigence quasi-incontournable dans le marché du travail. Or, l'institution scolaire se voit confrontée au défi d'adapter le système scolaire et la DLE aux besoins des futures générations sans négliger le processus complexe de construction identitaire du sujet, ni sa singularité dans un engrenage complexe magnifié par le phénomène de mondialisation.

L'acquisition du langage et le positionnement identitaire du sujet sont des processus dynamiques (Tabouret-Keller, 2000) dont la DLE peut s'inspirer notamment par le biais de stratégies d'immersion.

L'entrée de l'enfant dans la réalité se fait par assimilation progressive d'un ordre symbolique et langagier, processus entendu comme la phase première de sa construction identitaire. Sa faculté langagière évoluera au fur et à mesure que le temps multipliera les interactions lui permettant ainsi de se forger une structure mentale et de représentation du monde extérieur à l'image de celle d'autrui. Ce système précède l'enfant puisqu'il y accède par le biais des autres. L'enfant né à la connaissance conceptuelle du monde sous le paradoxe de la relative autonomie d'une protolangue à un stade antérieur à l'arbitraire du signe tout en étant subordonné à l'interdépendance avec autrui en tant qu'interface entre lui et le système. La connaissance du monde est donc par définition intersubjective, selon l'un des principes fondateurs de la théorie de Freud (1896) qui considère le langage comme l'étoffe de l'Inconscient, tissé comme un savoir insu (Unbewusste) qui ne peut retenir la vérité entre ses mailles.

L'enseignement des langues a ceci de particulier que l'objet de l'enseignement est indispensable à l'apprentissage lui-même. La langue ne peut donc pas être réduite à un simple objet d'étude, un simple outil de communication ; il s'agit d'un lieu de positionnement subjectif permettant à l'apprenant de négocier sa place, dans un processus complexe de construction/déconstruction centré sur l'interaction et l'échange (harmonieux et conflictuel) entre individus, le sujet et ses rapports intersubjectifs, et non

sur les contenus qui ne doivent être qu'un médium. L'enseignant, lui, se doit d'être un passeur, un médiateur qui accompagne et guide « l'apprenant », le passant, dans son processus de construction identitaire en L2.

Ce processus repose, entre autres, sur la fonction affective liée à cette interlangue en construction orientée plus tard vers des questionnements plus complexes qui peuvent relever d'autres disciplines scolaires, d'où l'intérêt des stratégies d'immersion et de la médiation interdisciplinaire que nous développerons en partie IV en nous appuyant notamment sur ce travail de Gisèle Pierra et celui de Joëlle Aden.

Partie IV : Médiation & Interdisciplinarité

Introduction

Au milieu, l'enseignant de langues du secondaire, le « prof » ; il n'est pas au centre, ni devant, il est au milieu. Il advient alors une difficulté même à le nommer : un enseignant enseigne, montre, explique. C'est une « personne qui enseigne une manière d'être, d'agir à quelqu'un, qui guide sa conduite. »[204] Un professeur professe, « déclare ouvertement une manière de penser, une opinion », alors on l'écoute. Mais que faisons nous exactement, nous « enseignants » de langue « étrangère » ?

Aujourd'hui, l'étiquette même que l'on appose à notre métier incommode certains. Que suis-je ? Un professeur ? Un *prof* ? Un enseignant ? Un maître ? Un médiateur ? Un accompagnateur ? Un facilitateur ? Un animateur ? Un guide ? Un instructeur ? Un éducateur ?

Je ne me réfère pas ici aux titres professionnels ni aux catégories issues des diplômes. Le titre de professeur des universités, par exemple, ne porte pas d'équivoque. Le terme d'enseignant dans le cadre institutionnel ou celui de maître ou d'instituteur se réfèrent à des fonctions bien précises au sein du ministère de l'éducation nationale de France. Aux États-Unis, il n'y a pas non plus d'équivoque entre un « teacher » et un « professor ». Ce à quoi nous faisons référence ici c'est la valeur symbolique liée à la conception même que l'on se fait du pédagogue, du didacticien, du praticien qui, sur le terrain, assume un rôle extrêmement complexe dans la dynamique de groupe au sein d'une classe, en l'occurrence, de langue étrangère. Ce rôle peut se lire dans une perspective institutionnelle, mais la perception qu'ont les sujets apprenants, l'institution elle-même,

[204] Larousse, 2017.

la communauté scolaire en général et, y compris, les parents d'élèves et nous-mêmes enseignants, joue sur les attitudes, les approches pédagogiques et les choix didactiques opérés. De surcroît, nous sommes souvent parmi les premiers à véhiculer cette langue/culture que l'on s'efforce de partager avec nos élèves, déclenchant des mécanismes d'identification, de représentation et de projection intersubjective et interculturelle. D'un point de vue structurel et presque politique, nous remplissons cette fonction mal assumée par délégation des autorités à former les nouveaux esprits pour qu'ils puissent devenir des « membres productifs de la société ». Nous prenons également cette position ô combien inconfortable de « modèles ». Aujourd'hui, les étiquettes se multiplient au rythme des approches dites innovantes en matière de didactique des langues qui ont de plus en plus tendance à placer l'apprenant au centre du dispositif, reléguant l'enseignant à un rôle presque accessoire, où la méthode, les textes officiels et les prérogatives du programme priment sur le praticien, de plus en plus mis littéralement de côté.

La centration, telle que définie par Richterich et Chancerel[205], situe l'apprenant au centre du dispositif didactique, créant une sorte de force centripète, une implosion : « tout part de lui, tout y revient ». Cette espèce de déification de l'apprenant n'est pas surprenante dans la société actuelle où nous assistons à ce que P. Anderson appelle « une disparition du savoir »[206] au profit de l'utilitaire, du tout communicationnel, dans un système éducatif de plus en plus subordonné à l'individu et à ses besoins (déterminés par qui ?), dans une logique marchande d'offre et de demande et une culture d'enfant-roi :

> *« Une approche communicative est essentiellement centrée sur l'apprenant. Elle vise à susciter chez l'apprenant le désir d'apprendre la langue cible par l'utilisation et le développement de ses connaissances et de son expérience. Axée sur des thèmes pertinents, elle mobilise aussi son intérêt en l'associant au choix des textes et de tâches répondant aux buts et aux objectifs du programme d'enseignement. Elle développe son aptitude à la communication en lui proposant*

[205] Richterich, R. Chacerel, J.-L., *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère, Conseil de l'Europe*, Hatier, Paris, 1985, p.7.
[206] Anderson, P., *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Presses Universitaires Franc-Comtoises, 1999, p. 233.

un éventail de tâches pourvues d'un sens, réalistes, utiles et réalisables, dont la bonne exécution lui procure satisfaction et assurance. »[207]

Or, en tant que passeurs, l'enseignant se situe au milieu du processus de construction identitaire en L2 du sujet apprenant, assurant un rôle de médiation telle que définie par J.Aden (2012[208]) : « une fonction constitutive de la connaissance et du langage qui se co-construit dans, par et pour l'interaction. » C'est ce jeu complexe et délicat que nous nous proposons d'apprécier ici dans l'optique de la professionnalisation des enseignants (J.-J. Richer, 2011[209]) fondée sur la réflexivité sur l'action.

Aperçu diachronique de l'évolution historique de la didactique des langues : du maître en voie de disparition

Le rôle que joue et la place qu'occupe l'enseignant de langues se déclinent différemment en fonction de l'époque et du lieu d'exercice de la pratique pédagogique. Le contexte détermine également non seulement les conditions matérielles à disposition mais aussi et surtout un univers symbolique et culturel dans lequel s'inscrit l'institution scolaire et particulièrement, les pratiques d'enseignement des langues étrangères. La relation entre l'enseignant et son/ses élèves, centrale dans notre dispositif, est également en évolution constante. C'est une relation qui se forge différemment en fonction des méthodes, des approches et des techniques didactiques déployées, soient-elles imposées par les autorités en charge des établissements (les ministères ou secrétariats d'éducation pour les établissements publics) ou développées par le corps enseignant, les équipes pédagogiques ou l'enseignant lui-même (cas le plus fréquent dans le privé aux Etats-Unis). Un aperçu historique nous permettra donc d'apprécier l'évolution de cette pratique et notre rôle dans les salles de cours du secondaire.

---

[207] J. Sheils, *La communication dans la classe de langue*, Conseil de l'Europe, 1993, p. 1 : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/La%20communication%20dans%20la%20classe%20de%20langue%20web.pdf, consulté le 2 août 2017.

[208] Aden, J., « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2012/3 (n°167), p. 267-284.

[209] Richer, J.-J., « Recherche-action et didactique du FLE », *Synergies*, Chine n°6, 2011, p. 47-58.

Les méthodologies dites traditionnelles

Nous sommes bien loin aujourd'hui du modèle socratique de l'école d'Athènes. La relation maître-disciple, autrefois fondamentale pour faire avancer la pensée du maître reposait sur un système d'enseignement centré sur le maître autour duquel gravitait le ou les disciple(s). Il ne s'agissait point d'enseigner mais pour le maître lui-même d'investir tout son temps dans sa quête du savoir. L'apprentissage, ou plutôt le partage du savoir se faisait par ricochet à partir d'un processus d'identification, le ou les disciples remplissant une fonction auditoire dévolue presque exclusivement à faire avancer la pensée et les connaissances du maître par le biais du dialogue. L'apprentissage, la formation et l'accès des disciples au savoir se faisaient alors par pure exposition, presque par contagion, à partir de ce dialogue et de la relation intime créée entre maître et disciple.

Bien que diamétralement opposé au(x) système(s) modernes en pédagogie –y compris en DLE où la centration se fait de plus en plus sur l'apprenant visant l'acquisition non du savoir mais d'un savoir-faire, voire d'un savoir-être– ce modèle antique fondé donc sur le savoir et centré sur le maître reste fondateur de l'organisation du système éducatif. On le voit très clairement dans la relation tissée entre, par exemple, un doctorant et son directeur de recherche et dans la constitution des cohortes dans l'enseignement élémentaire, secondaire et supérieur où un groupe d'élèves (anciens disciples) est confié à un enseignant (maître). Ce système d'organisation se fonde sur la transmission des connaissances et des savoirs et son héritage est encore particulièrement visible aujourd'hui dans l'enseignement du latin et du grec classique et par extension, dans les approches dites traditionnelles qui survivent encore aujourd'hui, comme nous l'avons noté préalablement au sujet du dogme de la grammaire.

Toujours est-il que cette relation intersubjective forte tissée entre maître et disciple ou entre enseignant et élève ne doit pas être sous-estimée ni ignorée et devrait être réactualisée pour être mieux exploitée en DLE. Ce dialogue, cette identification et cette relation intersubjective est clé dans la construction identitaire en L2 du sujet-apprenant. Elle est aussi un pilier du système éducatif, comme l'affirme G. Gusdorf :

> *« Chaque élève est un élève parmi tous les élèves dans une classe assemblée ; et le professeur, lorsqu'il fait la classe, parle à tous le même langage. Mais cette*

pédagogie en série qui affronte le professeur et la classe se double, ou peut se doubler d'une relation de personne à personne ; le professeur peut ainsi être un maître, et chaque élève un disciple en situation de dialogue, et sous l'invocation d'une volonté de vérité qui fonde entre eux une invisible communauté […]. Le monologue apparent de la parole enseignante se décompose à l'analyse en une multitude de dialogues […]. Mais sous l'anonymat de cette réalité objective, il y a, peut-être, un maître qui souhaite être compris ; et peut-être il y a trente disciples possibles, trente ou vingt, ou dix existences aux aguets d'une parole de vie, que chacune espère dite pour elle seule. Il arrive sans doute, et souvent, que le professeur n'ait rien à dire ; il arrive que la masse des élèves n'ait rien à entendre. Mais le sens profond, la justification essentielle de l'activité pédagogique, c'est la rencontre furtive, la secrète complicité qui s'établit au hasard d'une phrase, lorsque le disciple dans tel ou tel élève connaît ou reconnaît en cet homme (ou femme[210]) qui parle dans le vide, un révélateur du sens de la vie. Il se peut fort bien que jamais cette relation ne soit avouée explicitement ; il se peut que le maître n'ait jamais soupçonné le disciple dans tel ou tel élève noyé dans la masse. Même inaccomplie, la rencontre a eu son importance. »[211]

Même si la didactique ne se constitue formellement comme science que pendant la seconde moitié du XXème siècle donnant lieu à des pratiques de plus en plus innovantes, l'enseignement du latin continue de marquer les pratiques observées dans les salles de cours de langue étrangère, même aujourd'hui. Comme nous l'avons noté auparavant, le latin (et le grec ancien) font encore partie de l'éventail des langues « étrangères » proposées dans la plupart des établissements du secondaire dans lesquels nous avons effectué nos observations, la distinction entre langues modernes et anciennes n'étant pas encore marquée comme elle l'est dans l'enseignement supérieur. Et pour cause : le latin tient lieu de première pierre dans la construction des méthodes successives en didactiques des langues d'abord bâties sur la traduction et la grammaire. Du point de vue des représentations, les enseignants de latin et de grec ancien bénéficient aussi d'une sorte d'aura d'académiciens que n'ont pas encore les enseignants d'autres langues, en particulier l'espagnol et le mandarin, eux, plus perçus comme de simples praticiens de terrain, voire comme de simples instructeurs de langue vivante. Dans de nombreux cas, le latin est aussi perçu comme la clé de voûte de l'apprentissage des langues étrangères,

[210] C'est nous qui apostrophons dans cette parenthèse, quoiqu'il y aurait beaucoup à dire sur la symbolique rattachée à la masculinité dans les représentations sociales du « maître », par opposition à « maîtresse ».

[211] Gusdorf, G., *Pourquoi des professeurs ?* Paris, Payot, 1963, p. 184, cité par Poteaux, N., in « La formation des enseignants de langues entre didactique et sciences de l'éducation », *ELA, Études de linguistique appliquée*, 2003/1 (n°129), p. 81-93, p. 83.

surtout lorsque l'offre en LV se limite essentiellement à l'espagnol et au français, comme c'est souvent le cas dans le secondaire privé aux Etats-Unis. Ainsi, certains établissements comme CM imposent une première année de latin obligatoire à tous les élèves de collège avant de choisir de poursuivre leur apprentissage des langues étrangères, en latin, français, espagnol ou mandarin. L'idée préconçue est qu'une forte base grammaticale et des connaissances préalables en latin permettront un meilleur apprentissage des langues étrangères par la suite et assureront une meilleure connaissance et maîtrise de la langue d'instruction (dans ce cas, l'anglais). Cela se produit également à RCS où les niveaux débutants d'espagnol et de français (I à III) ont une orientation clairement vouée à privilégier la grammaire avant de permettre une diversification et spécialisation des contenus, thèmes et approches dans les niveaux dits intermédiaires et avancés (IV, V et au delà). Les sections d'honneurs, elles, sont toujours imprégnées du dogme de la grammaire, y compris dans les niveaux avancés, renforçant par là même l'idée qu'une bonne maîtrise de la langue requiert une connaissance (et pas nécessairement une utilisation ou une acquisition) profonde des structures de la langue qui passe par un discours métalinguistique presque omniprésent dans chacune des séances de travail. Il y a même une certaine idée préconçue que les « bons » élèves en langues sont celles et ceux capables de manier ce métalangage et les technicités de la langue alors que ceux qui « restent » dans les sections dites régulières (exclus donc du parcours d'honneurs) sont plus aptes à utiliser la langue à des simples fins de communication, plus orientés vers la culture et les aspects dits « pratiques » et non « théoriques » de la langue.

L'héritage des méthodes traditionnelles, voire du modèle antique du maître-disciple, ne se manifeste pas seulement dans les contenus mais aussi dans les styles et les techniques. Rappelons que depuis la création de l'école moderne il y a environ deux siècles, l'organisation des cohortes reste encore pratiquement inchangée. On regroupe une vingtaine ou une trentaine d'enfants ou de jeunes élèves sur la base de leur âge, voire de leur sexe, leur domicile ou leur orientation religieuse, et on confie à un adulte la responsabilité de les former. Même si les contenus à transmettre ont changé, le cadre spatial de la salle de cours reste, lui, pratiquement le même (exception faite bien entendu de l'outil multimédia et technologique, pas toujours bien exploité comme nous le verrons

par la suite). Dans l'enceinte de ces quatre murs, la mission de l'adulte, du maître, de l'enseignant demeure, dans cet ordre, d'abord « l'éducation » de cette cohorte, puis, leur « formation » dans des disciplines souvent compartimentées. Cette mission peut porter à équivoque, d'abord parce que les parents d'élèves et l'École essaient tant bien que mal de renégocier des responsabilités changeantes quant à l'éducation des nouvelles générations (cette réassignation actuelle des rôles n'est pas toujours sans conflit) et aussi parce que l'institution éducative peine à définir ce qu'on entend par « apprentissage » ou « enseignement » des langues, qu'on continue à percevoir comme « étrangères », comme des « matières », des « disciplines », au sens étymologique du terme[212].

Au fil des siècles et des années, différentes méthodes, approches, techniques et démarches se succèdent[213] dans l'enseignement institutionnel des langues étrangères. Dans le continuum des différentes méthodologies en DLE il y a souvent rupture, entre les théories elles-mêmes, les pratiques, les praticiens et les théoriciens, et dans la relation entre le maître ou enseignant et l'élève ou apprenant. La didactique des langues est une discipline en éternelle voie de constitution. De nouvelles méthodes, approches et techniques voient le jour dans ce marché[214] qu'est le nôtre –celui de l'éducation et de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Chaque nouvelle méthode ou approche en DLE nous promet ce Saint Graal dans cette quête perdue d'avance, celle d'une réponse à la question première : *comment* enseigner les langues ? Alors, on s'essaye à différents modes.

Déjà au XVIIème siècle (vers 1650), Comenius avait introduit le recours à l'image comme innovation dans l'enseignement du latin. Surtout, il lui avait donné un propos différent : il ne s'agissait plus de préserver pour les élites un savoir divin (celui des textes sacrés) mais de le vulgariser, de le rendre accessible au peuple (y compris les femmes), au profit non des élites mais de l'éducation des masses. Au XVIIIème et XIXème siècles, l'Europe et l'Amérique du Nord vécurent une époque de grands bouleversements

[212] Du latin *disciplina*, issu de *discipulus* (disciple), lui-même dérivé de *discere* (apprendre).
[213] Je me réfère ici à la synthèse descriptive effectuée par Pierre Martinez dans son ouvrage *La didactique des langues étrangères*, PUF, 1996, p. 50-71.
[214] J'emploie ce terme à dessein.

géopolitiques, sociaux et économiques. Le monde avait changé, comme le fait noter P. Martinez :

> *« Les évolutions qui jalonnent l'enseignement des langues s'inscrivent dans le cours de l'histoire. Ainsi, le latin voit-il son statut et son importance bouleversées ; des langues comme le français ou l'allemand se dotent de formes stables, donc mieux utilisables, et accèdent à de nouvelles fonctions ; l'école change dans son ensemble et la représentation de l'enfant, de l'apprenant tout autant. »*[215]

Avec cette évolution et notamment la généralisation de l'éducation publique, le rôle et la fonction de l'enseignant ont changé : il n'était plus seulement détenteur de savoir, il avait pour mission et devoir de le dispenser ; il n'était plus « sav*ant* », il était devenu « éducat*eur* » (à noter que le gérondif présent à l'origine du premier nom –du latin *sapere*, *avoir* du discernement– contraste avec le nom du deuxième –du latin *educare*, éduquer, former, produire– qui désigne un métier, une fonction, une activité sociale). Voilà l'enseignant investi de la mission et de l'obligation de *donner* du savoir, pas seulement l'*avoir* ou le *détenir*. Du disciple, l'élève, celui qui suit presque avec lenteur et patience, nous passâmes à l'ère de celui qui *prend* comme dans l'urgence et l'immédiateté, l'apprenant.

Bilingualité et éducation bilingue aux États-Unis

La deuxième moitié du XIXème siècle fut aussi en Amérique du Nord le début, le boom de l'éducation bilingue. Des formes d'éducation bilingue avaient déjà fait surface auparavant, notamment au XVIIème siècle lorsque des immigrants polonais avaient obtenu les mêmes droits que les colons anglais d'Amérique suite à une grève dans l'industrie navale et dans d'autres secteurs qui dépendaient de leur savoir-faire et de leur main d'œuvre. Leur victoire leur a donné le droit d'établir les premières écoles bilingues où les élèves étaient scolarisés en langue polonaise et anglaise. Peu à peu, d'autres groupes et populations d'immigrants ont suivi dans la création de formes variées d'éducation bilingue, comme le firent des missionnaires franciscains dans une région allant de l'actuelle Californie au Texas pour traduire et enseigner le catéchisme aux

[215] Op. cit. p. 53.

populations locales amérindiennes. Pendant la première moitié du XIXème siècle, des écoles bilingues publiques et privées avaient vu le jour où les enfants de communautés de migrants pouvaient apprendre en même temps que l'anglais leur langue vernaculaire (le tchèque, le néerlandais, le français, l'allemand, le norvégien, l'espagnol et le suédois). L'Ohio fut le premier état des Etats-Unis à adopter une loi d'éducation bilingue en 1839 autorisant l'instruction en langue anglaise et allemande. L'état de Louisiane en fit de même pour le français et l'anglais en 1847, idem pour le territoire du Nouveau Mexique pour l'instruction en espagnol et anglais en 1850. Vers la fin du XIXème siècle, une douzaine d'états avaient passé des lois similaires, processus qui atteint son paroxysme en 1968 avec la validation par le Congrès américain de la loi connue comme le Bilingual Education Act (Title VII of the Elementary and Secondary Education Act) qui rendait l'éducation bilingue obligatoire pour donner le droit aux communautés issues de l'immigration de scolariser leurs enfants dans leur langue « maternelle ». Or, cet âge d'or dura peu. À partir des années 1970 commença un long processus légal pendant l'administration du président Nixon, puis celle de Ford et surtout celle de Reagan (connu comme le pourfendeur de l'éducation bilingue) qui déboucha sur la fin de la loi du Bilingual Education Act en 2001, remplacée alors par l'acte *No Child Left Behind* (loi signée par le président Georges W. Bush), supprimant le mandat d'accès à l'instruction dans la/les langue(s) d'origine au profit de l'anglais.

Pendant ces années de lutte et de guerre des langues aux Etats-Unis (je reprends ici l'expression employée par L.-J. Calvet), l'enseignant de langue étrangère joua –et continue de jouer– un rôle très particulier. Il n'était plus question de savoirs ou de connaissances, mais de lutte sociale et presque d'activisme sociolinguistique en tant que dernier bastion de défense de l'identité linguistique des communautés de migrants en situation diglossique conflictuelle. Le maître incarnait alors un rôle presque révolutionnaire. Ce phénomène n'est bien entendu pas exclusif aux Etats-Unis ; il a lieu en France dans le contexte des langues régionales (voir à ce propos le travail de H. Boyer[216], le cas des calandretas notamment) et dans l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO), au Canada francophone et en Amérique Centrale et du Sud en ce qui concerne des projets comme celui mené par ProEIB Andes (mentionné ici dans le

[216] Boyer, H., *Langue et Identité : sur le nationalisme linguistique*, Lambert-Lucas, 2008.

chapitre sur l'éducation interculturelle bilingue) pour la défense des langues amérindiennes en contexte plurilingue, parmi d'autres nombreux exemples. Dans ces cas, l'enseignant devient plus qu'un instructeur de langue, plus qu'un médiateur culturel et linguistique : il est un acteur social de première ligne car il est investi d'un rôle, d'une fonction et d'un pouvoir institutionnel qui le placent au centre de l'engrenage diglossique. Ce rôle est loin d'être anecdotique ; après tout, que fait un enseignant de langue espagnole aux Etats-Unis si ce n'est participer (de manière consciente ou pas) à la défense, voire à la promotion d'une langue minoritaire qui tente de survivre, de se frayer un chemin, voire de prendre le dessus dans le schéma diglossique ?

Cette guerre des langues (je reprends encore l'expression de L.-J. Calvet) peut se produire également au sein des équipes pédagogiques des départements de langue. Nous avons observé, presque de manière systématique, une lutte acharnée entre enseignants de langue française et espagnole lors du recrutement et des distributions des effectifs dans les programmes de langue vivante au collège et au lycée ; les premiers luttant pour la survie de leur langue[217], les deuxièmes pour consolider son expansion. Toujours est-il que cette lutte acharnée dépasse le terrain éducatif ; elle s'inscrit sur le terrain sociolinguistique auquel appartient l'école, et dans cet échafaudage complexe, l'enseignant de langue prend des allures de soldat.

Ce qui est donc en jeu dans la DLE va bien au-delà du linguistique, du didactique ou de l'éducatif. Les méthodologies mises en œuvre véhiculent et reflètent l'ère du temps dans laquelle elles s'inscrivent. Ainsi, la méthode directe marque une rupture pragmatique importante, d'abord parce qu'elle ne repose pas sur la traduction, puis parce qu'elle se fonde non sur l'écrit mais sur l'oral, et surtout, parce qu'elle est avancée comme « active » par opposition aux méthodes traditionnelles dites « passives » (c'est le maître qui fait, qui exécute, qui parle ; l'élève, lui, écoute, en silence, s'en imprègne). Cela implique un retournement clé dans l'évolution de la DLE et pose les bases pour des méthodologies à suivre, notamment l'approche actionnelle. Elle fonde en même temps les principes de la centration sur l'apprenant, donnant lieu à des approches successives qui effacent progressivement le rôle de l'enseignant au profit de celui de l'apprenant.

[217] En tant que directeur du département de langues étrangères à CM j'ai moi-même dû me résigner à signer la fermeture du programme de français faute d'effectifs.

La méthode directe

La méthode directe donne alors un premier pas important dans ce sens. La médiation du maître n'est plus indispensable pour l'accès à un texte littéraire de référence. L'accès direct à des sources et des matériaux authentiques est accordé à l'apprenant, sans autre filtre que celui d'un guidage linguistique qui sert à défricher le terrain pour faciliter la compréhension de l'apprenant en lui ouvrant la voie à des exercices de type explication de textes. Il n'est point question d'expérience esthétique ou affective, de construction identitaire en L2. C'est d'abord du fonctionnel qui a pour vocation de donner un droit de passage direct et sans encombre à l'apprenant qui trouve chez l'enseignant, un simple adjuvant. L'inadaptabilité de ce genre d'approche au contexte scolaire et le manque de formation des enseignants trop habitués aux approches dites traditionnelles ont marqué l'échec de la méthode directe, même si elle continua à se développer aux Etats-Unis et dans certains instituts de langue pour adultes.

La méthode dite « active » prit alors le relai, comme une sorte de compromis institutionnel pour ne pas revenir complètement en arrière. Cependant, l'usage de la langue source pour éclairer le sens des matériaux authentiques à l'appui (c'est-à-dire un retour à la traduction) et l'utilisation d'exercices dits déductifs ou fondés sur l'inférence pour faciliter le raisonnement de l'apprenant sur les structures de la langue (c'est-à-dire un retour à la grammaire) montrent bien que sous cette apparente nouvelle méthode se cache l'un de ces retours cycliques que vit périodiquement la DLE. Il n'empêche que les méthodes directes et actives ont laissé des traces importantes sur les méthodes subséquentes, notamment en ce qui concerne l'introduction de l'oral et du communicationnel dorénavant presque sur le même plan que l'écrit, et l'introduction de la notion de production orale et écrite en autonomie. Il ne s'agit plus seulement de pouvoir « décoder », comprendre l'écrit (lire). C'est durant la transition faite à partir de la méthode active que sont posées les bases d'une évolution de la DLE dans le secondaire qui vise l'acquisition d'autres compétences (comprendre des sources orales authentiques, écrire, parler, agir). Elle introduit également la notion d'utilité des tâches à accomplir et pose que susciter l'intérêt de l'apprenant en lui donnant un rôle actif (pour ne pas qu'il s'ennuie) est primordial dans l'apprentissage d'une langue. L'enseignant, lui, assume donc indirectement une nouvelle responsabilité, celle de rendre le cours « vivant », celle

d'adapter les contenus et de les personnaliser pour les rendre plus attrayants. C'est le début d'une nouvelle conception dans l'attribution des responsabilités dans l'efficacité de la méthodologie : en cas d'échec, c'est surtout l'enseignant qui est pointé du doigt.

La langue/culture commence alors à se commercialiser comme un bien, comme un produit de consommation dont il faut justifier l'intérêt et la nécessité. Il s'agit d'une tâche ardue dans le cadre institutionnel de l'école, surtout lorsque les élèves prennent conscience d'être là non par choix, mais par obligation. Bref, il fallait leur « vendre » le produit (la langue, la culture) en essayant au mieux d'aménager tout éventuel malaise de l'apprenant, susciter sa motivation et créer une ambiance favorable à son développement psychologique et affectif. Cette conception ne nous quittera guère plus. Elle n'est pas exclusive à la DLE car elle se manifeste dans l'éducation en général mais touche particulièrement notre domaine dans le sens où cela entre en contradiction avec la construction identitaire en L2 qui est un processus fait non seulement de plaisir mais aussi de ruptures, d'inconnu, de remise en question, de doute, d'échec, de conflit, d'erreur et de confrontation. Cette confrontation se joue non seulement à l'égard d'autrui et dans le rapport souvent déstabilisant qui se joue entre notre langue/culture et la langue/culture cible, mais aussi dans la psyché même de l'individu. Ce sujet en effervescence est dans un mouvement constant de construction-déconstruction. « Aménager » ce processus c'est le rendre insipide, ce qui dessert paradoxalement l'objectif de le rendre attractif et intéressant car il devient, au contraire, prévisible.

La méthode « naturelle »

On retrouvera presque systématiquement cette volonté de ne pas bousculer l'apprenant de langue étrangère dans la plupart des méthodes qui virent le jour pendant le XXème siècle. À mode d'exemple, nous citerons celle avancée par Stephen Krashen dans les années 80 connue comme la méthode « naturelle ». Il affirme :

> *« We acquire language in one way, and only one way : when we get comprehensible input in a low anxiety environment. »*[218]
>
> *« L'acquisition d'une langue se fait d'une seule et unique manière : lorsque nous recevons de l'input compréhensible dans un environnement peu stressant (une ambiance sans anxiété). »*

D'après Krashen et Terrell (1983), l'acquisition de la langue se fonde sur des énoncés qui peuvent être compris par l'apprenant et qui se situeraient légèrement au dessus de son niveau de compétence (ce qu'ils appellent un passage d'un niveau I à I+1) et non sur la production, qu'elle soit orale ou écrite. Ce système se veut calqué sur un apprentissage en milieu naturel où les parents s'adressent à leur enfant en employant un langage simple et compréhensible (à l'aide aussi de la gestuelle et du langage non-verbal, du corporel). Ainsi, l'enseignant devrait employer la même démarche tout en poussant la compétence linguistique par des énoncés légèrement au dessus du niveau de l'élève à partir de situations de communication dites réelles ou « naturelles ». La salle de classe devrait donc tenter de reproduire un milieu naturel (comme si l'expérience sociale de l'école était artificielle) fondé sur le conversationnel pour encourager la prise de confiance et l'assurance de l'apprenant une fois confronté à des situations de communication en milieu non contrôlé, c'est-à-dire dans le monde « extérieur ». Cette approche controversée génère bien entendu de nombreux reproches parmi lesquels figure le fait que le milieu scolaire est par définition un milieu de socialisation différent du milieu « extérieur » qualifié ici de « naturel ». Essayer de le reproduire équivaut justement à recréer un milieu artificiel. De même, il ne s'agit point d'une approche ou d'une méthode mais plutôt d'une technique certes utiles mais qui ne permet point de formuler une approche didactique dans son ensemble. L'utilisation de lexique transparent est, parmi beaucoup d'autres, une technique déjà employée par les praticiens depuis longue date afin de faciliter la compréhension des élèves, surtout lors de la mise en place de stratégies d'immersion. Comme pour beaucoup d'autres techniques, cela fait partie de « l'arsenal » des stratégies pédagogiques que mobilise chaque enseignant en fonction de son public, en

[218] Conférence donnée par Stephen Krashen et publiée en ligne (vidéo) : https://www.youtube.com/watch?v=NiTsduRreug (15:14 à 15:24) Voir aussi Krashen, S. et Terrel, T., The Natural Approach : language acquisition in the classroom, Alemany Press, 1983.

fonction de son approche et en fonction de son style d'enseignement, mais ce qui nous interpelle le plus c'est cette fâcheuse volonté de vouloir aménager l'environnement en fonction de l'apprenant, ce qui nous semble contraire et contre-productif surtout dans la perspective de la préparation des apprenants à affronter et à négocier des situations de communication en milieu naturel où l'environnement n'est point aménagé. Par ailleurs, l'apprenant n'est point conçu dans sa complexité d'individu, encore moins dans sa dimension subjective ou intersubjective, dans son identité culturelle ni dans ses rapports interculturels. Il est perçu comme un filtre, comme une boîte de stockage que l'on peut ouvrir ou fermer et alimenter par de l'input, des flux d'information, et dont la fonction serait de produire de l'output, du discours. L'ère de la mécanisation et du taylorisme a certes laissé des traces indélébiles dans la conception sociale de ce qu'est l'apprentissage.

Dans ce travail à la chaîne, dans cette gestion des flux où l'enseignant tient lieu de dispensateur de savoirs et de connaissances et aussi de gestionnaire de formation de matière brute (capital humain, main d'œuvre en devenir), les rapports intersubjectifs s'effacent dans la perspective de méthodes visant à rendre l'apprentissage des langues étrangères une tâche simple, prévisible et reproductible. L'écart se creuse entre ce que nous entendons comme ce passage dans l'interlangue et ce que les autorités conçoivent désormais comme un besoin subordonné à l'accomplissement de tâches spécifiques.

Approche audio-orale et les méthodes audiovisuelles

L'outil technologique creuse cet écart. Si l'on veut se focaliser sur l'acquisition de compétences opérationnelles en milieu naturel, il faut justement ne pas oublier que tout rapport se fonde sur l'interaction. Or, les méthodes et approches qui ont suivi les méthodologies dites traditionnelles, directes, actives ou naturelles continuent d'effacer le rôle de l'enseignant au profit, cette fois, de l'outil technologique et d'une ambition on ne peut plus avouée orientée vers l'utilitaire, comme ce fut le cas de la formation des soldats et des corps d'intervention pendant l'après-guerre. Les États-Unis assoient leur autorité et leur influence au niveau international et le déploiement des troupes (militaires et d'autre nature –diplomatique, commerciale, politique) requiert alors une formation exclusivement vouée à la communication par le biais de mises en situation supposément calquées sur du réel. Une large gamme très variée d'approches que l'on pourrait classer

sous la catégorie de audio-orales avait vu le jour au rythme de l'expansion de l'anglo-américain au niveau international. Parmi elles, le Situational Language Teaching (ou Oral Approach), le Army Specialized Training Program (ASTP, visant à former en langue étrangère le personnel militaire devant être déployé à l'étranger) ou le Audio-Lingual Method avaient toutes en commun une forte exposition répétée à la langue cible sur la base du modèle behavioriste et le recours aux nouvelles technologies de l'époque (magnétophone). L'effacement du maître était alors presque achevé puisqu'il allait être réduit et relégué à un rôle de technicien de laboratoire, comme ce fit le cas notamment à partir des années soixante lors de l'avènement de ce qu'on a appelé en France les méthodologies SGAV (Structuro-Globale-Audiovisuelle) et par la suite, les méthodologies audiovisuelles.

Lors de l'avènement et de la popularisation des méthodologies audio-visuelles, l'enseignant était certainement dépassé d'abord par l'utilisation des outils technologiques mais aussi et surtout par une approche didactique trop théorisée et complexe qui avait en effet pour objectif de donner le contrôle quasi-exclusif de la conception des cours aux concepteurs des programmes, des logiciels et des outils, c'est-à-dire les autorités ou comme c'est le cas aujourd'hui, les grandes maisons d'édition de manuels scolaires. La centration sur l'apprenant s'effectua de manière abrupte par le biais du médium technologique. Tout d'un coup, voilà cet enseignant de langue qui court après cette machine infernale lancée à toute vitesse. Résigné, ne sachant plus où se mettre, peiné de ne pas pouvoir suivre ce qui se disait dans les formations, sceptique peut-être envers cette nouvelle méthodologie mais trop fier –ou prudent– pour l'avouer ou le dire, il fit ce que nous faisons d'habitude : on fait avec. Nous sommes certes habitués au changement, à l'expérimentation, à des nouvelles directives et instructions qui nous sont imposées, mais cette fois-ci, il y avait quelque chose de différent, quelque chose qui nous échappait. Soudain, l'interface de l'écran s'interposait entre lui et ses élèves (étaient-ils encore *ses* élèves ?). Des rangées d'ordinateurs et d'élèves affairés dans les laboratoires de langues ont tout d'un coup remplacé l'ancienne salle de cours. Un nouvel ordre s'était établi dans ce laboratoire de langue froid (littéralement et métaphoriquement), impersonnel et anonyme. L'enseignant, confus se demandait bien quel pouvait être son rôle –ou s'il en avait un. Alors, il errait dans les rangées, presque sans nord, terrorisé à l'idée d'un

problème technique ou une panne de serveur. Les plus fortunés pouvaient se réfugier dans la cabine de contrôle, une sorte de bocal à poissons qui permettait de surveiller (ou de « monitorer ») l'activité des élèves.

Ces « labos de langue » sont aujourd'hui une espèce en voie de disparition. Au LILA, on n'eut même pas le temps d'en installer un que la mode était déjà passée. À CM, nous n'avions pas les fonds pour un tel investissement, heureusement. Alors on improvisa, invitant les élèves à amener leur propres tablettes ou ordinateurs portables. C'est d'ailleurs ce qui a signé l'extinction des laboratoires de langues dans la plupart des établissements éducatifs notamment du secondaire aux États-Unis. Ajoutée à la démocratisation de l'accès à internet, la prolifération d'appareils connectés due à la baisse des prix font qu'aujourd'hui nul établissement ne songerait à faire l'investissement nécessaire à la création d'un laboratoire de langues comme nous les avons connus jusqu'à récemment : une vingtaine ou trentaine d'ordinateurs de bureau équipés de casques et de micros, nécessitant un entretien quotidien, requérant un maintien technique régulier comprenant entre autres le renouvellement et des mises à jours de logiciels et de licences d'exploitation fort coûteux, impliquant du personnel d'encadrement et un espace exclusif dédié, des serveurs, des climatisations et une infrastructure complexe, en autres aspects. Mais la question de cette interface interposée entre l'enseignant et l'élève continue de se poser. RCS a opté pour l'équipement progressif de tous ses élèves en ordinateurs portables de type tablette hybride (à la fois ordinateur portable et tablette tactile). Depuis quelques années, les élèves sont aussi autorisés à utiliser leur propre matériel (tablettes traditionnelles, ordinateurs portables, y compris Smartphones) en classe, ce qui ne va pas sans poser problème, spécialement dans les cours de langue étrangère. Hormis l'utilisation excessive des correcteurs automatiques, le dictionnaire et le conjugueur en ligne disponible en permanence, la difficulté à monitorer les contenus consultés, la distraction et la tentation que constituent les réseaux sociaux, le recours presque systématique à des sources externes non-autorisées lors des travaux de recherche, la traduction des matériaux et ressources et des productions écrites de la langue source vers la langue cible, le principal obstacle demeure cet écran interposé entre l'élève et ses camarades, entre lui et l'enseignant. Cette barrière devient presque incontournable et nous fait plus que jamais regretter avec nostalgie ces interactions en face à face, même (et

surtout) en pédagogie frontale et pendant le travail en groupes. Cet isoloir improvisé que constitue l'écran de l'ordinateur portable ouvert peut sembler banal et inoffensif, mais il ne l'est pas. Il nous extrait de ce qui a de plus fondamental dans l'apprentissage, la pratique et le plaisir d'une langue : la socialisation, la rencontre, l'interaction, l'écoute, l'échange, la confrontation avec autrui. Un effet illusoire et dangereux s'installe, faisant croire qu'une langue est une affaire privée, qu'une langue peut s'apprendre dans l'immédiateté et dans l'individuel, seul, en fonction des besoins qui nous sont propres, que nous déterminons ces besoins, que c'est une question qui nous appartient et ne regarde personne d'autre. Comme pour les mathématiques, à l'excuse traditionnelle du « je n'aurais jamais besoin de parler espagnol/faire de la trigonométrie » s'ajoute celle du « je n'aurais qu'à aller sur Google Translate ». En effet, les implications et les applications du développement exponentiel que connaît l'intelligence artificielle (AI) sont encore insoupçonnées, y compris dans le domaine de la DLE. Le rôle de l'enseignant de langues restera, lui, à déterminer.

Entretemps, nous voilà à l'ère de l'approche communicative ou actionnelle.

L'approche notionnelle-fonctionnelle ou communicative, l'approche actionnelle

Une fois l'effet de nouveauté des méthodologies audio-orales et audio-visuelles passé, un distancement rapide s'est effectué, surtout de la part des enseignants de langues qui virent dans ce courant non une méthodologie utile pour atteindre les objectifs de la mission qui leur avait été assignée mais une sorte d'expérimentation non adaptée à la réalité du terrain scolaire. On avait pris conscience d'un certain nombre d'aspects pratiques et logistiques peu opérationnels (le fameux labo de langues pas toujours disponible, un coût élevé, des mises à jour difficiles à suivre, une évaluation des acquis difficile à mettre en place) mais surtout, il manquait aux enseignants ce rapport intersubjectif, ce contact avec les élèves. Enseignants et élèves tendent naturellement à converger vers l'interaction. L'exit des méthodologies audio-orales et audio-visuelles était alors prévisible aussi à cause de l'évolution du débat entre structuralisme et constructivisme et par l'avènement des approches cognitivistes de l'apprentissage des langues. Le monde était aussi en voie de transformation accélérée.

La construction de l'Europe pendant les années 70 battait son plein, et une demande institutionnelle et politique avait vu le jour : celle de préparer à la mobilité au sein de l'Union et aussi celle de la gestion des flux d'immigration, composés aussi d'adultes qu'il fallait vite rendre « opérationnels » en L2. Une course avait aussi été lancée notamment entre la France et l'Angleterre entrant en compétition pour répandre leur aire d'influence au sein de l'espace européen. L'anglo-américain commençait à l'emporter amplement sur la scène internationale du marché global en constitution. Après la vague d'expansion de la Francophonie (institutionnelle) pour contrer l'influence de l'anglo-américain, la France prit conscience qu'il fallait concentrer ses efforts et ses moyens sur le front de l'espace européen et d'autres aires d'influence (le cas de l'Afrique), comme en témoigne la subséquente série de fermetures de lycées français à l'étranger qui se déclencha vers la fin des années 80. C'est dans ce contexte que vit le jour l'approche notionnelle-fonctionnelle et/ou communicative, dans une rupture avec une approche structuraliste traditionnelle encore présente dans les méthodes audio-orales et audiovisuelles. L'approche communicative trouve donc un terrain fertile sous l'influence croissante de l'anglais. En 1975, le Conseil de l'Europe définit le Threshold Level, ou Niveau Seuil pour l'anglais qui servira de modèle pour toutes les autres langues. La version française, elle, est publiée un an après, en 1976.

> *« Inspiré des préoccupations militaires des Etats-Unis de l'après-guerre cherchant à communiquer de manière efficace dans les pays où ils débarquaient, le Niveau Seuil du Conseil de l'Europe fait un inventaire des compétences linguistiques à atteindre pour pouvoir être rapidement opérationnel dans un pays étranger. Pour la première fois, la langue est découpée, non plus en structures grammaticales, mais en une liste de notions et de fonctions définies selon des besoins minimaux. »*[219]

Galisson et Coste (1976) définissent une *fonction* comme « une opération que le langage accomplit et permet d'accomplir par sa mise en œuvre dans une praxis relationnelle à autrui et au monde. »[220]

[219] Bailly, N. et Cohe, M. : http://portail-du-fle.info/glossaire/approchecommunicative.html, consulté le 11 août 2017. Voir aussi : http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html
[220] Gallison R., Coste, D. (dir.), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.

Le terme de *notion* concerne le découpage du réel en fonction de la situation d'énonciation et englobe par là même la deixis :

> *« Tout énoncé se réalise dans une situation que définissent des coordonnées spatio-temporelles : le sujet réfère son énoncé au moment de l'énonciation, aux participants à la communication et au lieu où est produit l'énoncé. Les références à cette situation forment la deixis (...), un mode particulier d'actualisation qui utilise soit le geste, soit des termes de la langue appelés déictiques. »*[221]

Dans cette conception, l'acte de parole (notion héritée des travaux de Austin et Searle) devient un concept central dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères, comme le fait noter P. Martinez : « Le langage est désormais perçu comme d'abord comme un moyen d'agir sur le réel, et les formes linguistiques ne prennent leur sens que dans les normes partagées » (1996:75). C'est le situationnel, l'utilitaire qui se profile à l'horizon. C'est la célèbre boutade de l'apprenant de langue réduit à être capable de commander au restaurant, de demander une adresse, de suivre les instructions en lisant une notice d'assemblage pour monter un meuble ou faire fonctionner un magnétoscope.

Il est ici pertinent de rappeler l'étude « Littératie, économie et société »[222] menée par l'OCDE de laquelle la France s'est retirée en novembre 1995 invoquant des préoccupations au sujet de la comparabilité des données. En effet, l'étude menée par l'OCDE suggérait un taux d'illettrisme de 40% en France… Cette étude a été élaborée par Educational Testing Service (ETS), un géant de l'évaluation éducative en situation presque de monopole au niveau mondial. Cette organisation américaine se spécialise dans l'élaboration de tests standardisées comme le GRE (Graduate Records Examination) et le TOEFL (Test of English as a Second Language). Le but de cette étude de l'OCDE était de « tester la capacité des personnes à se débrouiller dans la vie courante. Les sondés, âgés de 16 à 65 ans, ont été ainsi invités à lire une ordonnance, remplir un bon de commande, évaluer l'heure du passage du dernier autobus le samedi soir, calculer le capital accumulé en dix ans, après un placement initial de 100 dollars à un taux de 6%, etc. »[223] Ce genre d'approche fonctionnelle (dans ce cas, pour apprécier le niveau de

[221] Op. Cit., Dubois et al. (2012), p. 132-133.
[222] http://www.oecd.org/fr/edu/innovation
[223] http://next.liberation.fr/vous/1995/12/07/la-france-garde-secret-son-illettrisme

lettrisme en langue française en France) semble être récurrente au sein des autorités européennes, y compris le Conseil de l'Europe[224] en ce qui concerne l'élaboration du Cadre Commun de Référence pour les Langues (désormais CECR) publié en 2001. La compétence de communication nous est alors présentée comme la réponse hélas trop simple à la question ô combien complexe de ce que « savoir » une langue veut dire. À ce propos, Martinez souligne une évidence : « beaucoup de stratégies communicatives relèvent de l'individuel ou de l'instantané. Elles ne sont guère formalisables ni reproductibles » (1996:77), mais c'est justement ce que se propose de faire le CECR ! En plus de réduire la didactique des langues à « l'apprentissage de la communication », l'approche actionnelle vise à ce qu'on ne parle plus simplement d'*apprendre* mais d'*apprendre à apprendre*. En DLE, cela se manifeste par un nouveau dogme qui se dessine, celui du tout-communicationnel, du fonctionnel, prôné dans le cadre de l'approche communicative et la perspective actionnelle qui vient supplanter celui de la grammaire.

L'instrumentalisation de la langue-culture est encore là, idem pour l'objectivation de l'apprenant, à défaut d'une vraie théorie du sujet en DLE. La centration sur l'apprenant se fait comme « une sorte de glissement en direction du sujet qui apprend » (Holtzer, 1995[225]). Ce « glissement » reflète une évolution sociétale et culturelle qui doit se lire sous le prisme du contexte social, politique, voire économique dans le cadre de l'Europe, de la mondialisation et, dans nos sociétés de consommation, en fonction d'un clientélisme et d'un individualisme qui touchent à même le cœur de l'institution éducative, l'École. Dorénavant, sous une prétendue démocratisation du modèle sociétal du système éducatif, le principe de connivence de l'approche actionnelle et communicative impose d'établir une série de « contrats » avec l'apprenant, avec lequel il faudra « négocier ». L'effacement de l'enseignant se consolide alors en l'écartant du devant de la scène pédagogique. Dans la logique de l'approche actionnelle, ce serait même les apprenants qui s'autocorrigent et s'autoévaluent.

Cette transition, ce changement du centre de gravité s'explique aussi par une évolution épistémologique de longue date à laquelle nous avons déjà fait référence (voir « Le

[224] http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_FR.asp?#P24_1959
[225] Holtzer, G., *Autonomie en didactique des langues*, éd. Les Belles Lettres, 1995, p. 37.

Dogme de la Grammaire ») dans laquelle la didactique des langues se détache d'une linguistique appliquée, glissant alors de l'objet d'étude (la langue) vers l'apprenant (le sujet).

Bien entendu, il s'agit d'un phénomène global qui ne se limite pas à l'hexagone ni aux frontières de l'Europe. La centration sur l'apprenant, son objectivation et son instrumentalisation, ainsi que celles de l'enseignant et de la langue/culture sont observables à l'échelle mondiale.

Aux Etats-Unis, l'approche actionnelle en DLE ne passe pas par les autorités mais plutôt par l'idéologique. Il faut rappeler que dans ce pays les politiques éducatives, les programmes, les contenus et les approches ne sont pas dictés par une entité gouvernementale ; ils ne sont pas centralisés au niveau fédéral. Chaque état décide de ses propres prérogatives en matière éducative, le secrétariat d'éducation se limitant uniquement à définir et superviser le respect d'un certain nombre d'exigences au niveau du fonctionnement administratif des établissements éducatifs. Les établissements privés ou indépendants, eux, bénéficient d'une totale liberté pour définir leur programmes, les standards étant définis souvent dans le cadre de chartes, d'accords ou d'associations, comme c'est le cas des établissements affiliés à la NAIS (National Association of Independent Schools) qui regroupe un grand nombre d'établissements de ce type qui s'engagent à suivre un certain nombre de lignes directrices.

Les langues étrangères bénéficient depuis peu d'un intérêt renouvelé, plaçant cette « discipline » parmi d'autres réputées prestigieuses, comme les sciences (STEM) ou plus récemment, le codage ou la programmation, sans toutefois l'inclure dans le socle du Common Core (Anglais, Math, Sciences). Il faut noter que l'enseignement des langues dans l'élémentaire et le secondaire aux Etats-Unis (enseignement obligatoire) inclut également l'anglais pour locuteurs non-natifs (ELL, English Language Learning, ou Anglais Langue de Scolarisation). Une distinction est faite entre l'ELL et ce qu'on appelle les LOTA (Languages Other Than English, par exemple l'espagnol, le français, le mandarin, etc.), c'est-à-dire ce qu'on entend communément comme langues vivantes ou langues étrangères. Chaque état définit donc les programmes à mettre en place de la maternelle à la Terminale (PreK-12th grade). Comme la plupart des états de l'union,

l'État de New York a défini un certain nombre de critères, un cadre pour l'enseignement des langues étrangères. Ce cadre[226] est connu sous le nom de Learning Standards for Languages Other Than English[227] (il est daté de 1996, consultable en annexe) et se décline dans une série de standards ou niveaux seuils pour les langues modernes, le latin et les langues amérindiennes. Il est intégré dans un document cadre plus récent appelé National World Readiness Standards for Learning Languages créé par l'ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) et présenté comme suit dans la vidéo institutionnelle publiée sur leur site https://www.actfl.org/publications/all/world-readiness-standards-learning-languages[228] (il nous semble pertinent de partager ici la traduction de la transcription du texte dans son intégralité ; c'est nous qui traduisons et soulignons) :

> *« Apprendre des langues nous prépare à nous **connecter** dans le monde multilingue et multiculturel que nous partageons. ACTFL et seize autres organisations ont collaboré pour créer le World Readiness Standards for Learning Languages. Récemment, ces standards ont été modifiés pour se focaliser sur le lettrisme ou le maniement des structures de la langue, les applications des langues dans le **monde réel** et les **savoir-faire** ou **compétences** du XXIème siècle. Ces standards servent comme une feuille de route pour guider les apprenants à **communiquer de manière efficace et interagir** avec une **compétence globale** tout en participant dans les communautés au niveau local et international. À l'appui de cette vision il y a cinq domaines principaux, aussi connus comme les 5C : **communication**, cultures, connexions, comparaisons et communautés. Intégrer ces 5 domaines dans les programmes d'instruction permet aux élèves de **se préparer au monde** et de devenir des citoyens éduqués. Dans chaque catégorie des 5C on trouve les 11 standards de contenu qui décrivent les savoirs et les compétences que les élèves devront avoir acquis à la fin de leur processus d'apprentissage de la langue.*
>
> *Regardons les domaines des contenus et les standards. L'objectif communicationnel est divisé en 3 standards de contenu décrivant les trois modes ou **fonctions** de la communication : le mode interpersonnel pour interagir avec autrui et **négocier le sens**, le mode interprétatif pour comprendre et analyser ce qui entendu, lu ou regardé, et le mode de présentation pour créer des messages pour informer, expliquer, persuader ou raconter des faits (narration). Chaque*

[226] http://www.nysed.gov/world-languages/schools/languages-other-english-publications
[227] http://www.nysed.gov/common/nysed/files/programs/world-languages/lotelea.pdf
[228] Aussi disponible sur YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=kCUubDQGFe0

mode adresse la façon dont chaque apprenant parle, écrit, écoute, regarde et utilise les ***médias*** *n'importe quand, n'importe où, avec n'importe qui.*

Comment pouvons-nous mesurer les progrès des élèves pour atteindre ces objectifs ? Le World Readiness Standards inclut des exemples indicateurs de la performance qui permettent aux apprenants et aux enseignants de ***réfléchir*** *et suivre leurs progrès dans les trois modes de communication en utilisant des énoncés de style* ***« Je peux ! »****. Ces énoncés décrivent des* ***applications de la langue dans le monde réel****, montrant ce que les apprenants peuvent* ***faire*** *dans chaque niveau, débutant (je peux répondre à des questions par oui ou non), intermédiaire (je peux demander de l'aide à l'école) et avancé (je peux interviewer quelqu'un).*

Parlons maintenant des autres 4C. Elles montrent ***ce que les élèves font avec la langue*** *et* ***comment ils s'en servent dans une grande variété de contextes****. Dans les domaines culturels et de comparaisons, les élèves utilisent la langue cible pour chercher des informations, expliquer et réfléchir sur des aspects de la langue et* ***réfléchir sur comment les perspectives culturelles influent sur nos pratiques et productions****. Dans le domaine des connexions, les élèves construisent et développent des compétences liées à la* ***pensée critique*** *et à la* ***résolution de problèmes****, et aussi ont accès et évaluent des perspectives diverses. Dans le domaine des communautés, les élèves emploient la langue cible dans et à l'extérieur de la salle de cours. Ils définissent aussi des objectifs et réfléchissent sur leur progrès. Et comment pouvons-nous apprécier les progrès des élèves dans ces domaines ? Le World Readiness Standards inclut des exemples d'indicateurs de progrès. Ces indicateurs sont spécifiques en fonction de l'âge et du niveau des élèves, reconnaissant que le développement cognitif et la maturité des élèves peuvent ne pas correspondre à leurs habiletés dans le maniement de la langue. Cela veut dire que même si deux apprenants de même niveau de maîtrise peuvent faire preuve de compétences similaires, les* ***tâches*** *qu'ils effectuent changent en fonction de leur âge, expérience et intérêts.*

En résumé, les World Readiness Standards sont organisés autour des 5C, avec des exemples d'indicateurs de performance pour pouvoir identifier ***ce que les apprenants peuvent faire en termes de communication****, et des exemples d'indicateurs de progrès démontrant une grande variété d'****applications de la langue****. La combinaison de ces éléments nous montre ce que les apprenants doivent savoir,* ***ce qu'ils sont capables de faire et comment ils le font****. Ces standards aident les apprenants à comprendre le développement de leurs habiletés pour* ***communiquer de manière efficace*** *et* ***interagir avec compétence globale****, et offre aux enseignants de langue de tout niveau une feuille de route ou plan d'action à suivre pour pouvoir* ***guider leurs élèves à se préparer au monde*** *(je paraphrase ici l'expression « world readiness », dans le texte original, N. du Trad.). »*

En ce discours de l'ACTFL résonnent de nombreuses similarités avec le CECR, et pour cause : il est fondé sur la même logique transactionnelle de l'APC, celle de l'apprentissage fonctionnel et reproductible de la communication, celle de la centration sur un apprenant interchangeable parce que prévisible, celle de la langue comme bien à acquérir, à consommer, de la langue comme produit, celle du faire et de l'action, celle de l'immédiateté et de l'anonymat. Bref, celle du postmodernisme.

Vers la médiation interdisciplinaire en didactique des langues

« La seule méthode mauvaise est la méthode unique. » (Puren, 2011) [229]

Dans l'ensemble des méthodologies développées au fil des années en didactique des langues il y a des techniques opérationnelles qui peuvent donner de très bons résultats dans de nombreux terrains et auprès de publics divers dans l'acquisition et l'apprentissage d'une langue/culture, y compris dans les méthodologies dites traditionnelles. Le cours magistral, par exemple, pourrait et devrait être davantage exploité en DLE. En ces temps de centration sur l'apprenant, l'art oratoire ou rhétorique est souvent un aspect que l'on néglige dans les cours de langue étrangère du lycée, même aux Etats-Unis, alors que le « public speaking » est présenté comme une compétence centrale fondamentale à acquérir pendant l'enseignement obligatoire. L'art oratoire de l'éloquence et de la persuasion inspiré d'Aristote fut même très en vogue en Amérique Latine dans les années 40-50 et fut souvent inclus dans le cursus obligatoire. Une approche en DLE fondée sur l'art oratoire et la rhétorique comme praxis et médium pourrait donner lieu à des expérimentations très intéressantes, similaires et complémentaires à ce qui se fait par le biais du théâtre à travers la corporalité et la voix.

Il en va de même pour des techniques aujourd'hui perçues comme archaïques et dépassées, par exemple la dictée, que nous développerons par la suite. Il n'y a en effet pas de recette miracle mais des conditions de *médiation* à mettre en œuvre pour permettre au sujet de se construire en tant que passant (Prieur, 1996) dans l'interlangue.

[229] Réponse datée du 24 mai 2011 à la « Lettre d'un enseignant écœuré » publiée dans Le Nouvel Observateur le 20 mai 2011 : https://www.christianpuren.com/2011/05/24/r%C3%A9ponse-%C3%A0-la-lettre-d-un-enseignant-%C3%A9coeur%C3%A9-le-nouvel-observateur-20-05-2011/

Or, la notion même de médiation porte à équivoque. Elle est d'ailleurs récupérée par le CECR (qui en fait l'un de ses quatre piliers, aux côtés de la réception, la production et l'interaction) sous la forme à peine déguisée d'un retour à la traduction et à l'interprétariat comme « une activité de reformulation derrière laquelle s'effacent les enjeux de la communication interculturelle qui occultent les dysfonctionnements d'une communication entre partenaires se référant à des systèmes de valeurs différents » (Zarate[230]). Cette conception de la médiation s'inscrit dans la lignée d'autres travaux, comme celui de T. Cristea (1995) qui prône le recours à la traduction dans le domaine de la didactique des langues pour que se développe une sorte de « bigrammaire » chez l'apprenant fondée sur l'analyse contrastive, sous prétexte des bénéfices cognitifs offerts par l'exercice de la traduction ou de la version. D'après Cristea, la traduction peut être utilisée tant comme procédé d'acquisition que comme test de compétence. Ainsi, les apprenants apprendraient *réellement* « comment –dans les deux langues– les structures sont manipulées en situation » (citée par Martinez, 1996:82). Le CECR récupère donc la notion de médiation mais la réactualise dans la pratique par le biais d'un discours métalinguistique qui centrifuge de la grammaire, notamment dans l'analyse contrastive des structures faite dans la langue première de l'apprenant.

La définition que nous retiendrons de la médiation est proche de celle formulée par Joëlle Aden qui nous rappelle que « la façon dont nous nous percevons dans le monde et la façon dont nous nous percevons au travers du monde est médiée par nos sens, par la mémoire de nos expériences vécues, reconstruites et imaginées » (2012:267). L'étymologie latine (*mediare*) signifie « ce qui est au milieu, ce qui est situé entre deux éléments »[231]. La notion et le concept de médiation ne sont donc pas nouveaux. Il est employé dès le XIIIème siècle pour désigner « une intervention humaine entre deux parties » (ibid.). Aujourd'hui, il fait référence à une fonction d'intermédiaire, « de lien, de négociation ou de compromis pour remédier à un conflit » (Borgé, 2015:27). Dans le domaine de la culture, par exemple, un médiateur culturel a pour mission de faire le lien entre le public et l'œuvre. De nombreuses universités proposent une formation en licence

[230] Zarate, G., coord., Conseil de l'Europe, *Médiation Culturelle et Didactique des Langues*, éd. Conseil de l'Europe, 2003, p.14.
[231] A. Rey, *Dictionnaire historique de la langue française*, Le Robert, 1992, p. 34-35.

en médiation culturelle et communication (le cas de Montpellier III Paul-Valéry) qui débouchent sur métiers et des formations souvent liés à l'ingénierie, à la conception et à la direction de projets culturels, à la gestion du patrimoine ou au tourisme. Il existe aussi un diplôme d'état de médiateur familial et on retrouve de multiples acceptions et utilisations de la notion de médiation dans les domaines du droit, de la diplomatie et bien entendu dans le domaine de la pédagogie. Il est toutefois intéressant de noter qu'il n'y a pas à proprement parler de formation en médiation dans les domaines de l'enseignement ou de la didactique des langues. Même la didactique est quelque peu absente du curriculum de formation des futurs enseignants (Poteaux, 2003). Cela nous interpelle dans la mesure où même le CECR situe la médiation comme l'un de ses piliers et que nous, didacticiens, nous sommes quelque part « érigés en corps intermédiaire spécialisés, médiateurs entre les producteurs de savoirs et les diffuseurs » (Poteaux, 2003:84).

Aden définit la médiation comme un espace de potentialisation (2009) en s'appuyant sur le travail de Francisco Varela (1989) sur l'énaction et son concept d'autopoïèse.

Varela, Thompson et Rosch proposent de définir l'enaction à partir du mot anglais « to enact » qui signifie « susciter, faire, advenir, faire émerger » : « Nous proposons le terme d'enaction dans le but de souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde pré-donné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire de diverses actions qu'accomplit un être dans le monde. » (Varela *et al.*, 1993, p. 95, cité par Aden, 2012, p.274). Edwin Hutchins, professeur émérite au Département des Sciences Cognitives de l'Université de Californie à San Diego qui s'intéresse au développement de l'intelligence artificielle à partir des interactions hommes-machines le formule ainsi (1996, p. 428) :

> *« Enaction is the idea that organisms create their own experience through their actions. Organisms are not passive receivers of input from the environment, but are actors in the environment such that what they experience is shaped by how they act. »*[232]

[232] « *Enaction c'est l'idée que les organismes créent leur propre expérience par le biais de leurs actions. Les organismes ne sont pas des récepteurs passifs d'information (input) de leur environnement, ils sont acteurs de l'environnement de sorte que ce qu'ils expérimentent est forgé par leur agir* » (traduction personnelle). Hutchins, E., Cognition in the Wild, MIT Press, 1996, p. 428.

D'après Aden, les théories émergentistes dont découle celle de Varela placeraient « la médiation au centre du processus de l'interaction » (2012:274). Elle affirme également que « les hommes construisent leur identité et leur connaissance du monde dans un va-et-vient entre l'expérience individuelle et le savoir co-construit », ce qui appelle à rappeler la définition d'autopoïèse d'après Varela (1989):

> *« La notion d'autopoïèse s'appuie sur celle d'homéostasie mais la développe dans deux directions. D'une part, en transformant toutes les références de l'homéostasie en références internes au système lui-même. D'autre part, en affirmant que l'identité du système, que nous appréhendons comme une unité concrète, provient de l'interdépendance du processus. Ces systèmes produisent leur identité ; ils se distinguent eux-mêmes de leur environnement : c'est pourquoi nous les nommons autopoïétiques, du grec autos (soi) et poiein (produire). »*

D'après Varela, le système neuronal définit une fonction de couplage entre la perception et l'action, entre le sensoriel et le moteur. Pour Aden, « cette fonction de couplage induit de facto celle de médiation, entre soi et le monde, entre soi et les autres sans oublier le langage intérieur. » (ibid., p. 274).

Varela attribue donc à un double système d'ontogenèse (histoire personnelle de l'individu) et de phylogenèse (qui précède l'individu) la capacité de plasticité de l'Homme dans sa quête d'étiquetage et de classification du monde, le langage (et non le transfert d'information) étant le moyen pour permettre la coordination de l'action[233]. Varela suggère alors de dépasser la dichotomie qui sépare la subjectivité de l'objectivité en affirmant que la rationalité n'est point séparable de l'émotionnel.

Pour Varela, les langues sont « l'un des média privilégié et sophistiqué par lequel les humains se relient en permanence au monde dans lequel ils évoluent collectivement. Plus qu'un outil, la médiation serait donc une dynamique émergente de sens partagé qui s'autoproduit et se transforme dans des interactions du sujet avec son environnement » (Aden, 2012:274).

---

[233] Interview (vidéo) *Né pour Organiser*, de la série *Né pour Apprendre (3)*, réalisé par Daniel Garabedian, auteur Hélène Trocmé-Fabre, 1994, disponible sur https://www.canal-u.tv/video/cerimes/ne_pour_organiser_avec_francisco_varela.12133 (consulté le 13 août 2017).

Le concept de médiation comme processus, acte et position nous semble donc particulièrement adapté à la pratique de la didactique en langues étrangères car il nous permet de décrire et de formaliser une intervention didactique dans un ensemble d'opérations à niveaux divers et complémentaires :

1. Au sein du groupe dans la classe, l'enseignant opère une médiation intersubjective des rapports existants entre lui et les élèves, entre un élève en particulier et l'enseignant, et entre les élèves eux-mêmes. Cette médiation se fait sur la base de l'interaction en langue cible,
2. Une approche interdisciplinaire sert de médiation entre la langue-culture et le sujet au travers des contenus et des activités d'apprentissage développées dans le contexte du milieu scolaire institutionnel.
3. Il y a médiation dans le processus de construction identitaire du sujet dans le passage d'une langue première à une langue seconde, du sujet *étant* au sujet en devenir, le *passant*. Cette projection subjective se fait par ce langage intérieur d'une identité qui se forge, se transforme, se construit.

À ces trois niveaux, l'utilisation exclusive de la langue cible est clé dans la mise en place de stratégies d'immersion, fondées sur les rapports entre le sujet et son environnement : le groupe constitué par ses pairs et l'enseignant, « l'objet d'étude », c'est-à-dire la langue-culture, et lui-même.

Conclusion

Comme Joëlle Aden le fait noter, « la médiation peine à se définir comme un concept didactique »[234] Peut être est-ce dû à la connotation quelque peu négative du terme (surtout en anglais) qui évoque un dernier recours d'intervention par un tiers externe pour l'entente entre deux parties lorsque toute autre approche a échoué ? Nous retiendrons cette notion en son sens large et englobant car, en effet, il nous semble rapprocher deux versants de la didactique qui semblent avoir du mal à se réconcilier : la didactique des chercheurs et la didactique de terrain. Surtout, elle resitue l'enseignant à la place qui lui

[234] Aden, J. & Weissmann, D. (2012). « Présentation ». *Ela. Études de linguistique appliquée*, 167,(3), 265-266. http://www.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-265.htm.

correspond dans la dynamique et la pratique de la DLE tout en respectant la reconnaissance ô combien nécessaire de l'importance que l'on doit accorder au sujet (i.e. l'apprenant), sans pour autant tomber dans son instrumentalisation, son objectivation ou dans l'excès d'une centration qui a comme effet pervers de l'isoler.

Il est d'autant plus important de recadrer la DLE non sur l'apprenant mais sur son interaction avec ses pairs, avec l'enseignant, avec son environnement et avec lui-même que la multiplication des applications (*apps*) disponibles risquent de faire de l'apprentissage des langues un marché centré presque exclusivement sur l'outil technologique. Rappelons que les approches et les méthodologies tendent à revenir périodiquement. Un retour probable vers une version améliorée déjà sur le marché des méthodes audiovisuelles fondée sur des applications interactives s'annonce déjà (le cas de Babbel, Duolingo, Busuu, et tant d'autres). Cela plaît aux éditeurs de manuels et de logiciels et aux organisations multinationales qui génèrent des profits astronomiques sur le dos d'un besoin (celui de la bilingualité). Cela plaît aussi aux autorités.

La centration sur l'apprenant et la conséquente exclusion de l'enseignant n'auraient-elles pas d'autre but que de faire des économies d'échelle pour faire baisser les coûts de « production » en matière d'enseignement des langues étrangères ? S'il nous paraît évident que, quelle que soit la méthode employée, des effectifs de classe moins nombreux seraient bénéfiques en DLE, le recours à tout dispositif ou moyen qui permettrait de les maintenir à 25 ou 30, voire de les augmenter, nous semble être ce que le système et ses lobbies, dans leur course effrénée vers la rentabilité, ont l'air de vouloir nous imposer dans les salles de cours.

Intégrer les outils technologiques dans nos pratiques, les maîtriser, nous les approprier, les développer et les concevoir doit aussi être l'affaire des praticiens. Leur professionnalisation –dans le sens défini par Richer (2011) en termes de réflexivité et d'expertise– devient alors essentielle et urgente, non seulement pour améliorer ce qui se fait en DLE mais aussi, pour défendre et protéger un système éducatif qui aurait pour vocation de véhiculer un modèle sociétal humaniste, et pas seulement de le reproduire en son état actuel.

Synthèse, partie IV : Médiation & Interdisciplinarité

L'aperçu diachronique de l'évolution historique de la DLE que nous avons effectué montre une transformation institutionnelle et symbolique profonde du rôle de l'enseignant aujourd'hui investi de la responsabilité –et l'obligation– de dispenser un savoir perçu comme un bien.

Les approches dites innovantes en matière de didactique des langues ont de plus en plus tendance à placer l'apprenant au centre du dispositif, reléguant l'enseignant à un rôle presque accessoire, où la méthode, les textes officiels et les prérogatives du programme priment sur le praticien, de plus en plus mis littéralement de côté. La centration, telle que définie par Richterich et Chancerel (1985), situe l'apprenant au centre du dispositif didactique, créant une sorte de force centripète, une implosion : « tout part de lui, tout y revient ». Cette espèce de déification de l'apprenant n'est pas surprenante dans la société actuelle où nous assistons à ce que P. Anderson appelle « une disparition du savoir » (1999) au profit de l'utilitaire, du tout communicationnel, dans un système éducatif de plus en plus subordonné à l'individu et à ses besoins (déterminés par qui ?), dans une logique marchande d'offre et de demande et une culture d'enfant-roi.

Or, en tant que passeurs, l'enseignant se situe au milieu du processus de construction identitaire en L2 du sujet apprenant, assurant un rôle de médiation telle que définie par Joëlle Aden (2012).

L'instrumentalisation de la langue-culture, l'objectivation et la centration sur l'apprenant reflètent une évolution sociétale et culturelle qui doit se lire sous le prisme du contexte social, politique, voire économique dans le cadre de l'Europe, de la mondialisation et, dans nos sociétés de consommation, en fonction d'un clientélisme et d'un individualisme qui touchent à même le cœur de l'institution scolaire. Dorénavant, sous une prétendue démocratisation du modèle sociétal du système éducatif, le principe de connivence de l'approche actionnelle et communicative impose d'établir une série de « contrats » avec l'apprenant, avec lequel il faudra « négocier ». L'effacement de l'enseignant se consolide alors en l'écartant du devant de la scène. Cette transition, ce changement du centre de gravité s'explique aussi par une évolution épistémologique de longue date à laquelle nous avons déjà fait référence (voir « Le Dogme de la Grammaire ») dans laquelle la

didactique des langues se détache d'une linguistique appliquée, glissant alors de l'objet d'étude (la langue) vers l'apprenant (le sujet).

Nous proposons donc de resituer les acteurs dans un dispositif centré, non sur l'apprenant ni sur l'enseignant, mais sur les rapports intersubjectifs et le processus de construction identitaire, tenant compte du contexte, par le biais d'une médiation interdisciplinaire et des stratégies d'immersion.

Dans notre dernière partie, nous détaillerons cinq types de dispositifs conçus dans le cadre de cette recherche action : le premier est axé sur la pratique théâtrale dans le cadre d'un accord de coopération internationale ; le deuxième est d'ordre institutionnel et concerne l'utilisation exclusive de la langue cible ; le troisième concerne l'enseignement de spécialité en DLE dans l'enseignement supérieur ; le dernier relève de l'expérience esthétique par le médium de la photographie.

Partie V : Mise en œuvre et réalisation de stratégies de remédiation : une approche heuristique

Introduction

Les études de cas ici présentés ne sont aucunement exhaustives. Elles ont été choisies pour illustrer la mise en place de stratégies de remédiation et de médiation interdisciplinaire dans les trois principaux contextes où nous avons effectué nos observations et nos expérimentations : des établissements scolaires privés situés à Los Angeles, en Californie, à Boston, dans le Massachusetts, et dans le Bronx, à New York. Ces trois contextes reflètent aussi des environnements scolaires de nature très différente (international, confessionnel et d'élite) mais où l'ensemble des projets d'intervention menés pourraient être interchangés. En effet, ces plans d'ingénierie linguistique ont été conçus pour pouvoir être mis en œuvre dans des environnements très divers, y compris dans le public. Comme nous l'avons affirmé auparavant, les établissements privés (en particulier aux Etats-Unis) constituent un laboratoire d'expérimentation idéal pour des dispositifs qui, une fois testés, pourraient être mis en place à plus grande échelle, y compris dans des établissements publics.

Étude de cas 1 : Séjour d'immersion, accord de coopération bilatéral, échange scolaire et pratique théâtrale en langue espagnole LV2 au Lycée International de Los Angeles, LILA School (2010)

Constat et diagnostic :

Le Lycée International de Los Angeles, LILA School (désormais LILA) est situé à Los Angeles, dans l'état de Californie, aux Etats-Unis. Comme indiqué précédemment, il s'agit d'un lycée français et international qui prépare au Baccalauréat International (IB) et au Baccalauréat Français (Bac). Cet établissement privé comporte 5 campus distribués dans l'agglomération de Los Angeles et offre une formation bilingue français et anglais et

biculturelle (française et internationale) de la maternelle à la Terminale, ou 12th grade. À partir de la 3ème, les élèves choisissent de poursuivre leur formation dans la filière IB ou la filière Baccalauréat Français. Y sont représentées une cinquantaine de nationalités (dont les deux les plus fortement représentées sont d'abord l'états-unienne, puis la française) et une trentaine de langues différentes (dont les deux les plus fortement représentées sont l'anglais et le français, dans cet ordre d'importance). À partir de la sixième, l'espagnol est ajouté aux programmes comme langue vivante obligatoire[235]. L'espagnol est aussi la langue étrangère la plus étudiée en plus du français et de l'anglais (langues de scolarisation).

Comme la plupart des lycées français à l'étranger, le LILA offre chaque année un voyage d'échange scolaire en France[236] aux lycéens inscrits dans la filière du Bac. Or, le LILA n'avait pas de programme d'échange ou voyage scolaire d'immersion dans un pays hispanophone.

Problématique :

Ce diagnostic nous a immédiatement interpellé car non seulement les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes étaient demandeurs d'une ouverture à l'international pour le programme de langue espagnole, mais le caractère et la nature même de cet établissement multilingue et multiculturel ne correspondait pas avec une offre si limitée en termes de voyages d'immersion à l'étranger. De plus, l'état de Californie et en particulier la ville de Los Angeles sont un contexte où la langue espagnole et la culture hispanique (surtout issues du Mexique et d'Amérique Centrale) sont extrêmement présentes : c'est l'état avec la plus grande population hispanique des Etats-Unis avec plus de 14 millions de latinos ou hispanophones sur une population totale de 40 millions environ (c'est-à-dire environ 40% de la population, sans compter les immigrants non documentés), d'après le dernier recensement effectué en 2015[237]. Comment combler ce vide dans l'offre éducative en

[235] Le mandarin, le japonais, l'arabe et l'allemand peuvent être offerts en tant que cours facultatifs en fonction des demandes et des disponibilités du corps enseignant.

[236] Depuis, l'offre s'est diversifiée pour inclure des voyages au Canada (Montréal) et en Italie (Rome).

[237] https://www.census.gov/quickfacts/table/RHI125215/06. À noter aussi que depuis 2014 certaines estimations indiquent que la population hispanique ou latino surpasse la population blanche, comme l'indique cet article du Los Angeles Times daté du 8 juillet 2015 : http://www.latimes.com/local/california/la-me-census-latinos-20150708-story.html

matière d'enseignement de l'espagnol et d'éducation à la citoyenneté globale dans un tel contexte ?

Lors des réunions de planification annuelle entre l'administration et le corps enseignant du département d'espagnol, nous avons noté une claire volonté et un désir de remédier à ce besoin latent. Toutefois, il fallait surmonter des difficultés majeures, certaines d'ordre logistique, notamment dans le calendrier surchargé des écoles américaines (même les périodes des vacances scolaires sont consommées par des activités extrascolaires jugées incontournables par les parents et les élèves eux-mêmes en vue de leurs candidatures aux universités), d'autres liées aux programmes de langue vivante espagnole : les deux filières concernées avaient des programmes de langue étrangère structurellement différents (le programme de l'IB est foncièrement différent du programme du Baccalauréat Français en ce qui concerne les langues vivantes), sans compter le coût financier ni le risque de tomber dans la création d'un voyage à visée purement « touristique ».

Hypothèse, choix d'action

Tel que nous l'avons indiqué précédemment, les programmes d'immersion tels que des voyages et échanges scolaires à l'étranger ont un impact bénéfique très important non seulement sur les compétences de communication et le niveau de maîtrise de la langue cible des étudiants inscrits en cours de langue étrangère mais aussi et surtout, sur leurs affects et leur construction identitaire en L2. L'aspect interculturel est également potentialisé car il va de paire avec une prise de parole authentique en situation réelle. De tout point de vue, une expérience d'immersion en autonomie potentialise les contenus étudiés en comblant le vide laissé par le contexte institutionnel traditionnel qui n'ouvre que rarement des opportunités à la projection du moi en L2. Surtout, elle permet au sujet-apprenant d'aller au-delà, de comprendre qu'il ne s'agit point d'une discipline codifiée réservée à la salle de cours mais bel et bien d'une expérience réelle d'altérité où l'autre lui sert de repère. Cet autre n'est plus l'enseignant, le maître, mais des paires de son âge avec qui il peut s'identifier et grâce auxquels la parole se libère car elle ne répond plus à des contraintes d'ordre institutionnel en milieu contrôlé mais à un besoin intrinsèquement réel : celui de la communication, de l'échange, du partage, de l'identification, des affects,

de la négociation, du conflit, de la peur du rejet, de la projection. Cet autre d'habitude si lointain, étranger et étrange, voire artificiel, devient bien plus que réel, palpable : il s'agit comme d'un reflet nouveau de nous-mêmes en l'autre, une projection de soi à travers la langue/culture.

Inspirés par des expériences ponctuelles antérieures d'expérimentation avec la théâtralité et des mises en scènes dans le cadre des cours de langue vivante espagnole, et sur la base de la pratique en esthétique théâtrale en langue étrangère (Pierra, 2001), nous avons commencé à bâtir un projet d'art et de langue visant à encadrer en amont et en aval un programme d'échange scolaire dans un pays hispanophone. Nous partions d'une hypothèse simple : cette expérience d'immersion dans un contexte hispanophone aurait un double impact d'abord sur les compétences de communication et interculturelles et aussi sur la construction identitaire des apprenants en L2 qui seraient marqués sur le long terme par une expérience humaine d'altérité dans la langue-culture espagnole et hispanophone. Nous avons aussi avancé que cette expérience pouvait avoir un impact clair et direct sur l'ensemble des compétences en L2 espagnole des élèves du LILA. En plus de l'oral (compréhension, expression, communication et compétences conversationnelles), nous avons postulé que ce projet d'échange pourrait aussi permettre aux apprenants d'améliorer leurs compétences à l'écrit (production, réception), leur maîtrise de la grammaire au sens large (y compris conjugaison, vocabulaire, orthographe). Il s'agissait donc d'une approche multimodale pensée sur la base de l'intersubjectivité. Le médium serait un travail de création théâtrale. Le corps, la voix devaient être les éléments premiers de cette expérience fondée sur la dynamique de groupe, la collaboration et l'interdisciplinarité. La transversalité de ce projet ferait appel en amont aux sens et aux contenus étudiés, et en aval à la projection identitaire en langue étrangère. Cette expérience aurait pour ambition de mettre cette langue-culture à portée de main, ce qui constitue la base de l'immersion : il ne s'agit plus d'une discipline, d'un sujet d'étude ni d'une langue « étrangère » mais bel et bien d'un moyen de satisfaire un besoin - celui qui se déclenche dans l'interlangue, et une pulsion - celle qui s'exprime dans l'altérité.

Ce projet permettrait aussi une ouverture d'ordre institutionnel au niveau international. De plus en plus, cette ouverture à l'international est un gage de réussite pour le projet

pédagogique global des établissements scolaires, sans parler des retombées en termes de promotion en vue du recrutement (rappelons que dans le privé aux Etats-Unis, le recrutement de nouveaux étudiants est un aspect vital dans la survie d'une institution en raison de la forte compétitivité du marché éducatif). Rares sont aujourd'hui les établissements scolaires qui n'essayent pas d'établir une influence au niveau local, régional, et bien entendu, international. Pour le LILA, en théorie, cela faisait partie de son ADN, mais dans la pratique, il s'agissait d'une bulle assez peu perméable. Certes, il s'agit d'une communauté scolaire multinationale, multilingue et multiculturelle, comme en témoignent les nombreuses nationalités et langues représentées, mais cette communauté avait, au moment de nos observations, une certaine tendance à se renfermer en ostracisme sur elle-même dans ce quartier chic de Los Feliz, près de Hollywood. Il était donc temps de diversifier son rayonnement de par sa présence à l'international et l'exposition de ses élèves à la réalité du monde hispanophone.

Mise en œuvre

Conception et réalisation

L'ouverture sur le monde hispanophone aurait pu s'effectuer à pied. Il aurait suffit d'amener les élèves au bas de la rue, d'emprunter le bus ou le métro pour aller du côté est de la ville de Los Angeles (dans des quartiers populaires comme East LA ou Boyle Heights) ou tout simplement au centre-ville, dans la célèbre Olvera Street, où la ville de Los Angeles fut fondée par les *pobladores*[238]. Or, ce genre de sortie scolaire à visée culturelle ou historique, en général ponctuelle et de courte durée, ne répondait ni au but que nous nous étions fixé ni à une réelle stratégie d'immersion. Il était clair aussi dès le début qu'il s'agissait de poser les bases d'un projet d'échange et d'immersion durable qui devait prendre en considération une part institutionnelle et une part didactique. La proximité géographique avec le Mexique nous l'a fait considérer en premier lieu, malheureusement le contexte social et politique d'un pays confronté à une criminalité croissante n'était pas compatible avec les prérogatives institutionnelles en termes de

[238] 11 familles composées de 11 hommes, 11 femmes et 22 enfants issus de castes différentes. D'après le recensement de 1781, il s'agissait d'un espagnol, un *criollo* (espagnol né dans le nouveau monde), un métisse (mélange d'espagnol et d'amérindien ou *indio*), deux noirs africains, huit mulâtres (mélange de blanc et de noir), et neuf amérindiens.

sûreté des étudiants et aurait éveillé chez les parents d'élèves une certaine réticence. La participation du plus grand nombre d'élèves possible est un gage de succès dans ce genre de projets d'immersion où la cohésion du groupe est essentielle, tant en amont pendant la phase de préparation, comme en aval, pour qu'il puisse y avoir un réinvestissement de l'expérience lors du retour (compte rendus, exploitation de l'expérience dans le cadre du programme, activités d'extension, suivi avec les correspondants, etc.). Le choix de la destination s'est donc rapidement défini en fonction des contacts à disposition et de la connaissance préalable d'un terrain qui nous était familier : le Costa Rica. Cette destination réunissait toutes les conditions nécessaires à la réussite de ce programme d'échange, pas seulement pour des raisons pratiques, de sûreté ou de proximité géographique mais aussi parce que du point de vue linguistique l'accent costaricien, d'habitude assez neutre et au débit clair, est loin de poser les mêmes difficultés que d'autres accents d'Espagne ou d'Amérique Latine. En effet, nous avons mis en place un dispositif de nature similaire à Córdoba, dans le sud de l'Espagne. Les étudiants américains de langue maternelle anglaise et d'un niveau de langue espagnole de l'ordre du A2-B1 sur l'échelle du CECRL ont eu une assez grande difficulté à négocier un accent fort marqué et une langue chargée de régionalismes difficiles à déchiffrer pour un étranger, même hispanophone. Le même genre de difficulté se présente dans les Caraïbes, en particulier à Cuba ou en République Dominicaine, voire dans des zones reculées en milieu rural du Pérou, de la Bolivie. En guise de comparaison, des apprenants de FLE habitués à un accent franco-français parisien ou plutôt hexagonal seraient confrontés à des difficultés similaires pendant une expérience d'immersion au Sénégal ou au Québec, pour ne donner que deux exemples. Ainsi, le Costa Rica a été retenu à l'unanimité comme destination pour le séjour d'immersion des étudiants du LILA.

Au LILA, la cohorte d'étudiants visée a aussi été un choix logique. La seule classe de seconde de cette année combinait une vingtaine d'étudiants issus de la filière IB et Bac. Le hasard a voulu que ce soit l'une de mes classes de LV2 espagnole. Ce moment de leur scolarité nous semblait très opportun : en effet, la plupart des programmes d'échange effectués dans les lycée français à l'étranger ont lieu en année de 2nde, et ce pour plusieurs raisons :

- À ce moment de leur scolarité, la plupart des élèves ont déjà au moins quelques années d'apprentissage préalable de la langue cible, ce qui leur permet de tirer un bénéfice maximum d'une expérience d'immersion où ils seront capables de communiquer avec leurs correspondants et leurs familles d'accueil et de se mouvoir sur le terrain sans trop de difficultés d'ordre linguistique. Il en va de même pour la participation éventuelle à des cours réguliers impartis en langue cible dans les pays d'accueil, ce qui potentialise l'expérience d'immersion en leur permettant de s'intégrer dans des classes locales sans trop de difficultés.
- Le niveau de maturité des apprenants permet une certaine autonomie sur le terrain avec un minimum de supervision de la part des enseignants et accompagnateurs, un aspect clé pour la réussite d'une expérience d'immersion à l'étranger. Cette autonomie permet également un minimum de supervision de la part des parents des familles d'accueil, maximisant le temps d'échange entre les élèves et leurs correspondants, y compris en dehors des heures de cours. Malgré les dangers que cela implique en termes d'activités à risque dans le cadre d'un voyage scolaire (consommation d'alcool, de tabac, de drogues, sorties nocturnes, errance dans les rues, relations sexuelles, etc.), une expérience d'immersion linguistique, outre son caractère éducatif, est aussi surtout et avant tout une expérience humaine où les étudiants doivent être confrontés à des situations à risque (dans la mesure du raisonnable) où ils devront faire preuve d'autonomie, de créativité et d'improvisation. Ces expériences qui requièrent de mobiliser ce qui a été appris dans le cadre de l'école dans un contexte réel s'avèrent parmi les plus riches. Quoi de mieux que d'être perdu et devoir retrouver son chemin en demandant une adresse à un inconnu en employant la langue cible ? Aussi, il y a un risque symbolique qui est bien réel si on le considère en termes de subjectivité : en risquant sa face, l'apprenant s'expose à l'épreuve la plus belle et la plus difficile qui soit, celle d'exister, de s'affirmer, dans sa nouvelle langue-culture.
- Le contenu du programme d'espagnol, tant pour la filière IB que pour la filière Bac au niveau de la classe de Seconde permet davantage l'exploration

de thèmes culturels et de civilisation, tels que la biodiversité, les relations interpersonnelles, les questions d'altérité, de vie en communauté, d'histoire de la colonisation, par exemple. Cela ouvre les portes à l'interdisciplinarité, un aspect fondamental de notre approche.

- Un voyage de ce type pendant l'année de 1ère ou de 2nde est idéal car, en ce qui concerne le contexte des Etats-Unis, l'année de Terminale ou 12th grade est quasi entièrement consommée par les candidatures aux universités. Cela pose des problèmes pratiques liés à la disponibilité des élèves, souvent dédiés à la préparation de leurs dossiers de candidature, à des interviews et aux visites des universités, y compris pendant les périodes de vacances scolaires, sans compter les nombreux examens. Aussi, une fois leur admission à l'université obtenue (les décisions sont annoncées à partir du mois de mai, quelques fois même avant), on note un désengagement presque immédiat de la part de bon nombre d'élèves, plus préoccupés à assurer leur transition à la vie universitaire qu'à s'investir dans des projets pédagogiques, aussi intéressants soient-ils. Un voyage d'échange scolaire en Terminale aurait pu être ainsi perçu par les élèves comme l'opportunité de s'octroyer des vacances avant l'heure, ce qui est bien entendu loin d'être l'objectif d'une telle expérience. Aussi, bon nombre d'élèves de Terminale ou 12th grade sont légalement majeurs (18 ans d'âge), ce qui change la donne en termes d'encadrement, spécialement pendant un voyage à l'étranger.
- Une expérience d'immersion de ce genre offre l'opportunité de tirer un profit maximum en aval et en amont dans la salle de cours, tant en termes de motivation comme en termes de matière expérientielle à réutiliser dans le cadre du programme. Cela « booste » aussi le niveau de compétence des élèves. Ce serait dommage de ne pas en profiter pour au moins une année et demie avant la fin de leur scolarité obligatoire.

Une fois le groupe et la destination choisis, il a fallu déterminer la faisabilité du projet. La première contrainte était d'ordre financier. Bien que la plupart des étudiants étaient issue de familles aux revenus assez élevés (le LILA est un lycée privé dont les frais de scolarité s'élèvent à environ $17,000 par an en moyenne), un certain nombre d'entre eux étaient

des boursiers. Même pour les familles aisées, faire face au coût supplémentaire d'un voyage à l'étranger qui n'avait pas été indiqué lors de l'inscription à l'établissement aurait pu générer des réticences. Les frais de transport ont donc été négociés auprès de différentes compagnies aériennes. L'hébergement étant prévu chez l'habitant, le coût du voyage s'est pratiquement réduit au prix du billet d'avion. Le coût per capita a été calculé en divisant le total par le nombre de familles d'élèves non boursiers, ce qui a permis de financer de manière solidaire la participation des élèves dont les familles auraient pu avoir des difficultés à s'acquitter de la somme (moins de $1,000).

Une réunion secrète avec l'ensemble des parents concernés a eu lieu six mois avant le départ. Toutes les familles, sauf une, nous ont donné leur accord. Cette réunion a été tenue secrète pour une raison importante : il ne fallait pas que les élèves sachent qu'on était en train de préparer un échange scolaire au Costa Rica. Et pour cause : l'élément surprise était clé en termes de motivation, comme nous le détaillerons par la suite.

Une fois l'accord des parents et de l'administration du LILA obtenu, un accord de coopération, d'échange et de partenariat a été signé entre le Lycée International de Los Angeles, LILA, en Californie (Etats-Unis) et le Lycée Franco-Costaricien, LFC, à San José (Costa Rica). Les autorités des deux établissements se sont engagés notamment à :

- Accueillir une fois par an des étudiants de l'établissement partenaire lors de l'échange scolaire pour une durée allant de deux à quatre semaines. Les étudiants invités participant à l'échange bénéficieraient du même statut que les étudiants de l'établissement d'accueil et auraient accès, comme des étudiants réguliers à participer aux cours, au transport scolaire, à la cafétéria, aux installations, etc.
- L'établissement d'accueil s'engage à préparer un emploi du temps spécifique pour chaque étudiant invité afin qu'il/elle puisse suivre des cours dispensés en langue ciblée. Par exemple, un élève du LILA aurait un emploi du temps constitué exclusivement de cours en langue espagnole pendant son séjour au Costa Rica. L'emploi du temps d'un élève du LFC serait, lui, constitué uniquement de cours en langue anglaise pendant son séjour aux États-Unis. Des interventions ponctuelles des étudiants visiteurs dans des cours de LV

espagnole et LV anglaise seraient programmées mais ne feraient pas partie du tronc principal de leur emploi du temps.

- L'établissement d'accueil s'engage à mettre en relation les élèves invités avec des familles d'accueil. Le choix des familles d'accueil se fait essentiellement en fonction d'un critère linguistique : les familles d'accueil au Costa Rica devaient être de langue espagnole, les familles d'accueil aux États-Unis, de langue anglaise. Parmi les familles participant au programme d'échange il y avait, tant du côté costaricien comme en Californie, des familles françaises ou francophones (rappelons que les deux établissements, le LILA et le LFC, sont des lycées français à l'étranger). Les enfants de ces familles pouvaient bien entendu participer au voyage d'échange mais il a été décidé que ces familles là n'accueilleraient pas des correspondants étrangers. Cette décision a été expliquée de manière détaillée aux familles qui ont assez bien compris les raisons didactiques derrière ce choix.
- Sur la base de la réciprocité, les familles des deux établissements s'engagent à accueillir l'enfant de la famille d'accueil de l'autre pays, à lui assurer l'hébergement, l'alimentation, le transport vers le lycée et d'autres activités ponctuelles dans le cadre du voyage d'échange. Aussi, ces familles prennent la responsabilité légale en tant que tuteurs des élèves qu'elles accueillent pendant la durée de leur séjour.
- Les familles s'engagent à souscrire à une assurance maladie de couverture internationale pour la durée du séjour à l'étranger de leur enfant.
- Les élèves s'engagent à respecter le règlement intérieur de l'établissement d'accueil pendant leur séjour. En cas de non-respect de ce règlement ou des consignes données par les accompagnateurs, les familles d'accueil ou le personnel enseignant ou administratif de l'établissement d'accueil, les directions des deux établissements pourront décider de sanctions disciplinaires, voire d'un rapatriement immédiat de l'élève au frais de ses parents ou du responsable légal.
- Chaque élève s'engage à signer un contrat linguistique qui stipule que pendant la durée du séjour dans le cadre de ce voyage d'échange scolaire, il/elle ne

parlera que la langue du pays d'accueil (l'espagnol au Costa Rica, l'anglais aux Etats-Unis). Ce contrat est bien entendu symbolique, mais requérir sa signature a permis aux élèves de s'engager sur l'honneur à tirer un profit maximal de leur expérience d'immersion.

Une fois les démarches administratives accomplies, le projet pédagogique a été lancé. Il s'est déroulé comme suit :

1ère Phase, avant le voyage : Travail Interdisciplinaire, Projet Créatif et Artistique (théâtral) et annonce de l'échange scolaire.

Le programme de l'année d'espagnol de 2nde a été remanié afin de faire coïncider l'unité sur la protection des ressources naturelles avec l'unité sur la biodiversité du cours de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT). Cette unité sur la protection des ressources naturelles en cours de LV2 espagnole nous a permis d'inclure, en plus des documents déjà prévus dans le programme, l'œuvre *Cocorí*, de l'écrivain costaricien Joaquín Gutiérrez (1947), qui raconte l'histoire d'un enfant d'origine africaine qui grandit sur la côte caraïbe du Costa Rica. Ce roman est souvent comparé, dans le folklore latino-américain, à l'œuvre d'Antoine de Saint-Éxupéry, *le Petit Prince*. En parallèle au travail de lecture et d'analyse de l'œuvre, les étudiants ont travaillé sur l'unité sur la protection des ressources naturelles en mode interdisciplinaire en collaboration étroite avec les enseignants de SVT qui ont eux aussi accepté de remanier leur programme pour le faire coïncider avec le contenu couvert en cours de LV2 espagnole. Des interventions ponctuelles ont été faites pendant le cours de SVT pour mettre en évidence les thèmes et contenus abordés en français afin de les expliciter et les réutiliser en langue espagnole. Des tables rondes ponctuelles, des conférences et des ateliers ont été menés sur, entre autres, la biodiversité au Costa Rica, le système de conservation des parcs nationaux, le recyclage et le traitement des déchets dans les plantations de banane, d'ananas et de café, etc. Cette unité de quatre semaines a servi de préambule au projet créatif préparatoire pour le voyage d'échange.

À la fin de l'unité sur l'environnement et la lecture de l'œuvre *Cocorí*, vint, comme d'habitude, le temps de passer à un projet créatif[239]. Ce projet créatif et artistique a été conçu comme une pièce de théâtre originale en langue espagnole qui devait fédérer les contenus explorés au préalable pendant l'unité sur la biodiversité et la protection de l'environnement ainsi que le vocabulaire du roman *Cocorí* (la faune et la flore, la jungle, le contexte Caribéen, l'amitié, etc. Nous ne partions pas d'un scénario déjà fait ; les élèves auraient la responsabilité de concevoir la trame narrative, créer le canevas, décider de l'organisation du plan de la pièce en actes et scènes, rédiger les dialogues, concevoir les décors et l'interpréter. Bref, les élèves avaient une liberté pleine pour concevoir cette pièce de théâtre originale. L'enseignant se limitait au rôle de personne ressource, facilitant ci et là des tournures de phrase ou du lexique en cas de besoin, donnant des conseils sur la mise en scène. L'enseignant devait aussi assumer la responsabilité de l'organisation de la logistique de la pièce (réservation d'une salle, date de la première en commun accord avec l'administration, promotion du spectacle, invitations, transport, achat du matériel nécessaire au décor, son et lumière, etc.). Aussi, l'enseignant avait pour responsabilité de veiller à ce que les élèves puissent avoir l'aide ponctuelle d'autres enseignants experts dans les arts scéniques. Ainsi, nous avons bénéficié de la collaboration des enseignants de théâtre et de chant du département d'art qui avaient pour responsabilité d'aider les élèves à concevoir les mouvements de scène (entrées, sorties, transitions), apprendre des techniques de jeu corporel (individuel et collectif), travailler leur voix, etc.

Une première réunion avec les élèves a permis de leur présenter le projet. Comme d'habitude, toutes les phases de travail et d'élaboration ont été menées en respectant scrupuleusement la règle d'utilisation exclusive de la langue cible, tant entre l'enseignant et les élèves, comme entre les élèves eux-mêmes. Durant cette première réunion, les élèves ont proposé plusieurs idées pour l'intrigue de la pièce. L'enseignant s'est limité à rappeler certaines contraintes d'ordre pratique (« non, il n'est pas possible d'amener des animaux du zoo »), à rappeler qu'il s'agissait d'une pièce de théâtre et non d'un film

[239] Finir une unité par un projet créatif permet de synthétiser et de réinvestir le capital lexical, le contenu culturel, grammatical, le savoir-faire et les compétences acquises. Ces projets combinent l'écrit et l'oral dans une approche collaborative et créative, souvent de nature artistique.

(l'idée de filmer en utilisant un green screen est très bonne pour faire de la vidéo, pas du théâtre) et à encadrer les discussions pour que les idées et propositions de tous soient entendues. Très vite, une idée originale a été retenue par la grande majorité de l'équipe : « *C'est l'histoire d'un groupe d'étudiants qui part en voyage scolaire, mais leur avion s'écrase dans les tropiques, dans un lieu isolé et inconnu. Tous les étudiants ont survécu, mais après le crash, ils se retrouvent séparés en groupes dans la forêt vierge du Costa Rica. Ils sont… perdus dans la jungle !* »

La trame narrative et le titre (*Perdidos en la Jungla*) ayant été retenus, les élèves ont alors formé des groupes. Chaque groupe aurait donc à charge la responsabilité de la conception, écriture et interprétation d'une scène ou acte. Le premier et le dernier acte seraient eux conçus et élaborés par l'ensemble de la classe. Vingt élèves ont été divisés en quatre groupes de cinq (le choix des partenaires a été laissé aux élèves), ce qui donna un total de six actes, y compris le premier acte d'introduction et un sixième acte de fin. Pendant plusieurs semaines, les étudiants ont travaillé en groupes pendant les heures habituelles du cours d'espagnol et aussi en dehors, à la maison et au lycée pendant des ateliers dramatiques, de conception et d'écriture. Tous les échanges entre élèves devaient se produire en langue cible. Par le biais d'un travail en collaboration, ils ont conçu, débattu, négocié, développé et rédigé leurs dialogues. Chaque groupe avait la liberté d'inclure ou non un narrateur, mais chaque élève devait avoir un rôle sur scène. Les consignes incluaient aussi un minimum de temps de parole sur scène pendant les dialogues, et tous devaient prendre à tour de rôle les fonctions de scribe lors des séances d'écriture. Nous avons porté une attention particulière au travail d'apprentissage des mouvements sur scène, à la corporalité (langage corporel), à l'intonation et à la correction grammaticale. Le brouillon de chaque acte était révisé par l'enseignant au fur et à mesure de sa rédaction. Des corrections et des recommandations étaient formulées progressivement. En parallèle, les élèves procédaient à des lectures ponctuelles pour le travail de pré-mémorisation des dialogues. Une fois la phase d'écriture terminée, nous sommes passés aux répétitions et à la préparation des décors. Lors des répétitions, nous avons invité des enseignants de théâtre du lycée ainsi que des consultants extérieurs hispanophones (une actrice, un metteur en scène) qui ont généreusement accepté de donner des conseils précis aux élèves pour la mise en scène et le jeu dramatique. Pour

conclure cette phase du projet, une grande première a eu lieu dans la salle polyvalente du lycée qui a été transformée pour l'occasion en salle de théâtre (le LILA n'en disposait pas à l'époque, on a dû donc en improviser une, avec toutes les difficultés que cela implique : création d'une scène, acoustique, son, lumières, entrées et sorties sur scène, pas de rideau, pas de loges, mauvaise visualisation de la scène depuis la salle des spectateurs, etc.). Malgré les difficultés, cette première a été un grand succès. Des parents d'élèves, des enseignants et du personnel administratif du lycée, des proches et amis des élèves et des représentants du Consulat de France et du Costa Rica y ont été invités. Cette unique représentation a été filmée sous le format de théâtre filmé (caméra statique située en face de la scène, parmi le public). Cette première a eu lieu vendredi soir, ce qui nous a donné le temps d'éditer la vidéo de la représentation pendant le week-end. Une copie du DVD a été gravée pour chaque élève.

Lors du prochain cours (lundi) avait lieu le débriefing de la représentation. Les étudiants ont visionné la vidéo de la pièce. Cette activité avait un triple objectif :

- Didactique : L'usage de la vidéo n'est pas intervenu pendant la phase de préparation de la pièce (répétitions). La vidéo est, en effet, un outil puissant en théâtre car il permet aux acteurs de se visualiser sur scène, de prendre conscience de leur présence et mouvements, de leur débit et intonation, de l'effet de leur jeu théâtral. Cette phase d'auto-observation et d'auto-évaluation, souvent pénible pour des adolescents (et aussi pour des adultes), crée un effet de dédoublement dont l'impact en termes de prise de conscience du niveau de maîtrise phonologique de la L2 est loin d'être négligeable. À la manière des danseurs qui observent leurs propres mouvements dans le miroir, l'utilisation de la vidéo permet de noter des aspects de prosodie que l'on ne peut mettre en évidence que très difficilement en live. Ça nous a permis d'observer, d'apprécier et de commenter, collectivement, le produit final du projet créatif, notant au passage des points forts et des points à améliorer tant du point de vue linguistique que théâtral (rappelons qu'il s'agit d'un projet interdisciplinaire). En termes d'interaction, cette phase de débriefing est essentielle pour déclencher la parole à travers des échanges spontanés qui permettent d'abord de réinvestir le travail effectué tout au long du projet

créatif et d'ouvrir sur une appréciation ou réception esthétique qui engage l'inter-subjectivité développée par le biais du travail collaboratif.

- Affectif : Le support matériel de l'œuvre (la copie du DVD en soi et la projection de la pièce) créent un effet fédérateur groupal qui se traduit par un sentiment d'appartenance et de reconnaissance mutuelle que nous avons observé dans l'ensemble de projets créatifs développés dans le cadre de cette recherche (y compris dans le projet de photographie et de recherche Regards Francophones à New York, 2016). La complicité entre les membres de chaque équipe et de l'ensemble de la classe s'est traduite par des accolades, des high-five ou top-là, certains élèves se sont réfugiés dans les bras de leurs pairs la tête entre les mains en voyant leur image projetée sur l'écran, d'autres ont dansé, certains ont applaudi. Ce genre de langage non-verbal révèle une expérience esthétique forte qui s'exprime d'abord par le corps, comme le note Natalie Borgé dans sa thèse[240] : « Nous avons constaté qu'une grande partie des étudiants tardait à s'exprimer verbalement face à l'œuvre et préférait s'exprimer sur le plan corporel (mimiques, froncement de sourcils, sourires, etc.) (2005 : 36). Nos observations coïncident, et nous faisons également écho à Joëlle Aden qui nous rappelle que le corps est le « premier médiateur de la relation et non la parole » (2014 : 3). En plus des bénéfices d'ordre formel en termes d'apprentissage de la langue, cette séance de projection a donc permis de renforcer la cohésion du groupe autour de ce projet créatif à travers une expérience esthétique dans laquelle ils étaient à la fois auteurs, acteurs et spectateurs. Malgré quelques rares recours à l'anglais ou au français dans des expressions de surprise, d'étonnement ou de complicité que l'on pourrait plutôt interpréter comme des réflexes, tout se fit comme pendant le déroulement du projet : en langue cible (espagnol).
- Transitionnel : Rappelons que, à ce point, le projet créatif de la pièce de théâtre en espagnol n'avait été présenté que comme la fin d'une unité sur l'environnement qui servirait aussi comme évaluation pour la fin du trimestre

[240] *Réception, Médiation et Expérience Esthétiques des Œuvres d'Art dans des Classes de Français comme Langue Étrangère de Niveau Avancé*, Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 2015, sous la direction de Joëlle Aden et Jean-Paul Narcy-Combe.

dans le cadre du cours d'espagnol LV2 de l'année de 2nde. Les élèves ignoraient tout de la planification d'un échange scolaire au Costa Rica. À la fin de la projection et du débriefing, chaque élève a reçu une copie du DVD de la pièce. À la fin de la séance, ils ont été congédiés mais pendant qu'ils préparaient leurs affaires pour quitter la salle, dans l'excitation qui suivit la projection, je les arrêtai net, en leur demandant : « *Por cierto, su pasaporte, lo tienen al día, ¿no es así ?* » (au fait, votre passeport, il est à jour, n'est-ce pas?). S'ensuivit un court moment de silence et de confusion. Certains ont compris, l'un s'est exclamé : « *No, profe, no…* » (Non, monsieur, non…). Je répondis : « *Pues sí, sí: ¡Nos vamos a Costa Rica ! ¡Pero de veras esta vez !* » (Ben si… On part au Costa Rica, mais pour de vrai cette fois-ci !). Cela donna lieu à une explosion de joie. Nous avions réussi à créer un besoin réel, fait d'attente et de surprise, pour une expérience qui prenait tout son sens en dehors du cadre d'un simple projet pédagogique. Il s'agissait bel et bien d'une expérience « réelle », attendue, convoitée, intime et partagée.

Quelques mois après la phase initiale du projet créatif, la deuxième phase du voyage d'échange scolaire en immersion eut lieu. Suite à l'annonce de l'échange scolaire, les élèves du LILA et du LFC ont été présentés en tant que correspondants par voie de courrier et de messagerie électronique, visioconférence et appels téléphoniques. Entre la date de fin du projet créatif et le départ vers le Costa Rica, les élèves des deux établissements eurent le temps de faire connaissance. Ces échanges furent coordonnés tantôt en langue espagnole, tantôt en langue anglaise, respectant une parité dans l'utilisation des deux langues. Une fois arrivés au Costa Rica, les élèves du LILA ont finalement fait connaissance en personne de leurs correspondants du LFC. Parmi les élèves des deux établissements il y avait des hispanophones, des anglophones et des francophones, tous bilingues, voire trilingues, mais tous étaient signataires dudit contrat linguistique dans lequel ils s'engageaient à respecter l'usage exclusif de la langue espagnole au Costa Rica et de l'anglais aux Etats-Unis. Il est vrai que dans des communautés multilingues et multiculturelles comme celles du LILA ou du LFC l'imposition d'une seule langue de communication peut sembler paradoxal, mais pour un

court séjour d'immersion, l'usage exclusif de la langue cible nous semble, comme pour les cours habituels de langue vivante ou L2, incontournable.

Durant leur séjour, les élèves du LILA ont vécu en immersion auprès de leurs familles d'accueil, ont assisté en cours au LFC comme n'importe quel autre élève régulièrement inscrit (outre leurs emplois du temps modifiés en fonction de leurs besoins d'apprentissage et de pratique de la langue espagnole), ils ont passé du temps en dehors des heures de cours avec leurs pairs, ont découvert le pays et la culture locale de l'intérieur, non comme des touristes, mais comme des passeurs. Aussi, chaque élève a mené un projet de recherche individuel choisi parmi une liste de thèmes suggérés dans les domaines des sciences, sciences humaines, arts, et autres (Cf. liste des projets en annexe). La possibilité leur a aussi été donnée de mener leur projet de recherche sur un thème original. Chaque élève du LILA a bénéficié de la direction d'un enseignant costaricien du LFC pendant leur phase de recherche, qui devait se solder par un rapport écrit et un exposé-conférence une fois de retour à Los Angeles. Avant de rentrer en Californie, la veille du départ, les élèves du LILA ont remercié leurs correspondants, familles d'accueil, personnel enseignant et administratif du LFC en les invitant à la représentation de leur pièce de théâtre *Perdidos en la Jungla* dans la salle de théâtre du campus du lycée. Au passage, ils ont lancé un défi à leurs correspondants : créer, eux aussi, une pièce de théâtre en anglais, et venir faire la représentation à Los Angeles.

De retour à Los Angeles, nous avons démarré la troisième phase du projet, organisée comme suit :

- Rédaction des rapports de recherche en langue espagnole : ces rapports ont été remis à un jury constitué d'un enseignant d'espagnol et d'un autre enseignant hispanophone du LILA d'une autre matière en relation au thème de recherche choisi (par exemple, pour un projet de recherche sur l'abolition de l'armée au Costa Rica, un enseignant du département d'histoire du lycée a été sollicité). Ces rapports ont été notés pour apprécier leur maniement de la grammaire, de la syntaxe, leur vocabulaire, le contenu et la pertinence de leur recherche. Des prix ont été attribués.

- Exposés-conférences des projets de recherche individuels devant un public constitué d'élèves, parents d'élèves, enseignants et personnel administratif du LILA, ainsi que des invités externes à l'établissement : les exposés ont été faits en langue espagnole et ont été suivis d'un échange avec le public. Ils comprenaient également une part de réflexion sur leur expérience personnelle lors de l'expérience d'immersion. Ces exposés ont également été évalués pour apprécier leurs habiletés oratoires et le respect phonologique de la langue, leur rythme, intonation, débit et autres aspects de prosodie, sans oublier le contenu de l'exposé, l'utilisation des notes et éventuellement d'un support (diaporama, affiche, images, vidéo, etc.).
- Correspondance maintenue avec leurs correspondants et familles d'accueil au Costa Rica : des séances régulières de Skype ont été organisées pendant les cours, la rédaction de lettres a été ajoutée au travail à faire à la maison et l'utilisation des réseaux sociaux a été encouragée pendant leur temps libre.
- Ateliers d'écriture d'un journal de bord de l'échange, groupal et individuel, public et intime : le journal collectif a pris la forme d'une frise chronologique alimentée de photos, images et tout autre élément graphique (reçus, billets de bus, étiquettes de produits alimentaires, découpes du journal local, prospectus, tracts, etc.). Le journal intime, privé et non-partagé ni avec les camarades de classe ni avec l'enseignant a pris la forme d'un carnet de notes que la plupart des élèves avaient pris l'initiative de commencer d'eux-mêmes pendant leur séjour.

À la fin de cette troisième phase du projet, nous avons fait la transition vers l'unité suivante du programme : Altérité, globalisation et identité sociale en Amérique Latine.

Évaluation

Cette démarche de recherche-action se termine donc par un cycle d'évaluation en phase finale. Ce projet d'intervention pour une ouverture à l'international dans le cadre du programme d'espagnol du Lycée International de Los Angeles était basé sur des stratégies d'immersion, un rôle de médiation d'ordre linguistique, culturel et esthétique

de la part de l'enseignant, des sujets apprenants et des correspondants et familles d'accueil et des intervenants, et du point de vue institutionnel, la mise en place d'un accord de partenariat et de coopération bilatérale entre deux établissements scolaires de nature complémentaire, le LILA et le LFC. Notre approche subjectivante fondée sur l'esthétique théâtrale (Pierra, 2001) visait à améliorer les compétences langagières et linguistiques en L2 à travers des actes translagagers (Aden, 2013). Vu le contexte (le LILA et le LFC sont des établissements bilingues et multiculturels) on considère bien entendu aussi les compétences interculturelles sur le plan translangagier.

L'ensemble du dispositif didactique était aussi de nature à intégrer un ensemble large de compétences en L2 :

- À l'oral : tant du point de vue de la réception comme de la production, les sujets-apprenants ont été amenés à mobiliser des prises de paroles transversales et en contexte, tant dans la phase de préparation du projet, que dans la présentation de la pièce de théâtre, et bien entendu, pendant le séjour à l'étranger. Les exposés des projets de recherche ont été formulés dans un cadre institutionnel normé et de nature académique, mais en amont la parole devait se libérer en autonomie, visant à permettre une intégration des codes et des usages calqués sur ceux d'un locuteur natif ou bilingue, en relation aux affects développés tout au long du processus. Dans le très court terme, nous avons observé des progrès notables à l'oral chez les apprenants, tant du point de vue phonologique que communicatif et conversationnel. Chez la plupart des élèves, le débit s'est accéléré, la négociation des tours de parole est devenue plus naturelle, la prononciation et l'ensemble des aspects de prosodie (notamment rythme et intonation) ont considérablement progressé, spécialement vers la fin de la phase d'immersion au Costa Rica. La compréhension de l'oral, dans l'ensemble de ses volets, s'est considérablement renforcée chez l'ensemble des participants.
- À l'écrit : Ce dispositif nous a permis de mobiliser, en contexte, l'ensemble des compétences de production visées (maniement de la grammaire, consolidation de la syntaxe, orthographe, connaissance et respect de la conjugaison), y compris d'ordre formel et stylistique (narration,

argumentation, formulation de problématiques de recherche, organisation de textes explicatifs, préparation à la dissertation). En réception, le travail de préparation a permis aux sujets-apprenants d'explorer un grand nombre de sources diverses (littérature, articles de presse, articles scientifiques, lettres, brochures d'information, etc.). De plus, nous avons noté, comme nous l'avons indiqué précédemment, des progrès exponentiels à l'écrit grâce à l'utilisation des réseaux sociaux. Cela est dû, nous le croyons, à une légère surcharge cognitive qui, sans être excessive et majorée d'un capital affectif important, a permis aux élèves de pratiquer régulièrement l'écriture rapide sans recours à un dictionnaire. De plus, le sentiment d'insécurité linguistique était minoré car les élèves du LILA avaient pris conscience des limitations des élèves du LFC en anglais, ce qu'ils ont pu interpréter comme un reflet de leurs propres limitations en langue espagnole. La peur de la faute ayant été évacuée, les élèves ont pris plaisir à écrire, sans peur de l'évaluation ni de la faute, dans le but simple mais ô combien essentiel, de se faire comprendre par des pairs avec qui ils allaient devoir vivre et dont ils allaient dépendre pour leur première expérience seuls dans un pays de langue étrangère, loin du cocon familial. Une fois de retour à Los Angeles, les productions écrites des élèves montraient aussi des signes clairs d'être en phase de transition vers une prose plus libérée et plus intuitive (avec plus d'erreurs aussi –ce qui est positif car soudain ils venaient à employer des structures diverses, à oser suivre leurs instincts en faisant des associations dans la conjugaison d'un verbe à un temps où ils avaient cru identifier une constante[241], un système, une configuration).

Le bilan de cette expérience est donc extrêmement positif. Les témoignages recueillis sept ans après auprès des étudiants ayant participé à cette expérience d'immersion (Cf. Annexe) révèlent que non seulement des objectifs très ambitieux concernant la maîtrise et l'apprentissage de la langue et la découverte d'une nouvelle culture ont été atteints, mais

[241] La question de l'identification et mobilisation-réflexe des systèmes, constantes ou configurations est passionnante. Des apprenants ayant bien intégré, par exemple, la structure syntaxique du passé composé auront une facilité accrue lors de l'utilisation ou apprentissage d'autres temps composés comme le plus-que-parfait, le subjonctif passé ou tout autre temps composé nécessitant du choix et de l'emploi d'un auxiliaire. Ces associations sont clé, aussi, au niveau phonétique, phrastique, syntaxique et lexical.

surtout et avant tout, que leurs systèmes de représentations et leurs processus de construction identitaire ont été fortement marqués à ce moment-là de leurs vies par la langue espagnole et la culture hispanique. L'une des étudiantes ayant participé à cet échange a même réussi à convaincre ses parents pour que toute la famille déménage et s'installe au Costa Rica, où ils ont passé plus de deux ans. Elle y a fini ses études secondaires dans un établissement scolaire local, où elle a pu perfectionner son niveau de maîtrise de la langue espagnole à un niveau équivalent au C2 sur l'échelle du CECRL. Le fait d'avoir vécu en immersion totale pendant plus de deux ans dans un environnement majoritairement hispanophone (avec certes une exposition constante au français chez-elle et à l'anglais dans le cadre scolaire) a considérablement contribué à améliorer ses compétences inter-culturelles. Nous l'avons rencontrée au bout d'un an et demi au Costa Rica. Son intégration au milieu local était parfaite et sa maîtrise de l'espagnol était celle d'un locuteur bilingue, majorée d'une maîtrise de l'argot local et des aspects de prosodie propres à un locuteur natif. Son réseau social (Biichlé, 2012 et Merklé, 2004) était extrêmement dense et complexe. Son actualisation identitaire était marquée, comme nous le voyons dans son témoignage et dans l'étude de cas biographique que nous développerons par la suite, par une forte identification à la langue et culture locale. Cette expérience a aussi marqué l'ensemble de sa famille, spécialement ses deux sœurs cadettes qui vécurent elles aussi une expérience d'immersion à leur tour grâce à celle de leur sœur aînée, qui leur servit de guide et, d'une certaine manière, de passeur. Son rôle de médiation fut essentiel dans leur parcours linguistique et inter-culturel, et aussi dans leur processus de construction identitaire.

Si bien que cette expérience d'immersion fut un grand succès pour la cohorte d'étudiants du LILA y ayant participé ; ce ne fut pas le même cas, hélas, pour leurs correspondants costariciens. Les étudiants du LFC ont certes bénéficié du contact et de l'échange avec les élèves du LILA avant et pendant leur séjour au Costa Rica. Des contacts se sont noués et des relations inter-personnelles dans l'inter-culturel ont été forgées. Malheureusement, la deuxième phase de l'échange scolaire n'a pas eu lieu. Dans l'accord de coopération et de partenariat entre les deux institutions il est stipulé que l'échange scolaire est fondé sur le principe de réciprocité. C'est-à-dire qu'après le séjour des élèves du LILA au Costa Rica les élèves du LFC auraient dû, à leur tour, se rendre en Californie pour un séjour

d'immersion d'une durée équivalente. Or, certains obstacles se sont avérés incontournables :

- Démarches administratives d'immigration aux Etats-Unis : Les élèves du LILA étaient, pour la plupart, de nationalité états-unienne ou française. Ils n'avaient donc pas besoin d'un visa pour se rendre au Costa Rica. Néanmoins, les élèves du LFC étaient presque tous de nationalité costaricienne. Les lois d'immigration des Etats-Unis exigent qu'un ressortissant costaricien soit muni d'un visa de tourisme pour tout séjour de moins de trois mois, y compris dans le cas d'un voyage scolaire. C'est une démarche administrative assez lourde, spécialement pour des familles dont certaines n'avaient jamais fait de voyage à l'étranger. Certains élèves du LFC n'avaient donc même pas de passeport. L'éventualité de toutes ces démarches administratives à accomplir a fortement découragé les parents et les enseignants du LFC chargés d'organiser la deuxième phase de l'échange scolaire (le voyage en Californie des élèves du LFC).
- Coût du voyage : Moins de $1,000 de coût total par élève représente beaucoup plus pour les familles du LFC que pour les familles du LILA. Malgré une offre d'aide financière pour les familles du LFC de la part des familles du LILA, cela s'est avéré être un obstacle insurmontable qui empêcha d'atteindre un nombre suffisant de participants parmi les élèves du LFC et qui dissuada ceux qui s'étaient inscrits. La somme en soi aurait pu être financée par le moyen de tombolas ou des sponsorings, cependant le voyage en France dans le cadre de l'échange scolaire annuel du LFC se passe aussi en 2nde. Pour éviter des chevauchements, il a donc été décidé de remettre le voyage des élèves du LFC à l'année suivante (1ère), voire en année de Terminale. Cependant, un imprévu majeur est advenu en juin 2010.
- Décès du Proviseur du LFC, M. Gilles Lestruhaut : M. Lestruhaut était notre principal contact au LFC. Il était l'un des deux signataires de l'accord de coopération. Sa maladie et son décès nous ont obligés à mettre en attente le voyage aux Etats-Unis des élèves du LFC.

- Mouvement de personnel enseignant : En 2011, l'enseignant à l'origine de ce programme d'immersion, d'échange scolaire et de coopération entre le LILA et le LFC (C. Baidal, auteur de ce projet) a quitté le LILA pour assumer de nouvelles fonctions dans un autre établissement scolaire à Boston, dans le Massachusetts. M. Lestruhaut et M. Baidal n'étant plus au LFC ni au LILA respectivement, l'accord de coopération tomba dans l'oubli, les enseignants du département d'anglais du LFC et du département d'espagnol du LILA n'ayant pas souhaité prendre le relais.

L'accord de coopération et de partenariat entre les deux institutions existe encore en théorie car il n'imposait pas de durée limitée ; il s'agissait plutôt d'un accord de principe et de bonne volonté pour permettre aux deux institutions, à ses enseignants et à ses élèves de collaborer. Malgré le succès de la première phase de l'échange et le désir clairement exprimé de la part des élèves des deux lycées, le départ prématuré des principaux acteurs et les difficultés d'ordre administratif et logistique font qu'à ce jour, cet accord reste dans les archives. Cet échange scolaire et le programme d'immersion sont donc aujourd'hui perçus plutôt comme une expérimentation ponctuelle que comme le coup d'envoi d'un partenariat entre ces deux institutions. Nous ne pouvons qu'espérer que dans l'avenir les équipes pédagogiques et administratives de ces deux institutions voudront réactiver cet accord pour que leurs projets pédagogiques respectifs soient davantage marqués par des expériences linguistiques, inter-culturelles et d'altérité, essentielles pour assurer de meilleurs résultats dans l'apprentissage des langues et dans le processus de construction identitaire de leurs élèves.

Étude de cas 2 : Mise en place d'un plan de réorganisation du programme de langues et d'une politique linguistique d'utilisation exclusive de la langue cible pendant les cours de langues étrangères à Catholic Memorial School, CM (2013).

Constat et diagnostic :

Catholic Memorial School (désormais CM) est un collège et lycée privé confessionnel catholique situé dans l'agglomération de Boston, dans la ville de West Roxbury, dans l'état du Massachusetts, aux Etats-Unis. Il s'agit d'un établissement scolaire pour garçons

fondé par l'ordre des Christian Brothers en 1957. Nous découvrîmes cet établissement lors d'une mission ponctuelle de remplacement pour un congé maternité. Très vite, nous comprîmes l'intérêt que cet établissement éducatif pouvait représenter pour notre projet doctoral de recherche car il s'agit d'un environnement représentatif d'un contexte qui était jusqu'à alors absent de notre terrain : CM est l'un de ces établissement scolaires privés traditionnels qui furent créés pour donner à des familles catholiques l'opportunité d'offrir une éducation confessionnelle à leurs enfants. En effet, bon nombre d'établissements éducatifs états-uniens sont nés de ce genre de désir, motivé essentiellement en réponse au caractère laïque des établissements scolaires publics. Aussi, il faut savoir que CM a joué dès sa fondation un rôle important pour fédérer la communauté irlandaise présente à Boston et ses environs. Cela est encore palpable dans l'offre éducative, y compris dans le département de langues qui offre, en plus de l'espagnol, l'italien, le français, le mandarin et le latin, un programme de langue et culture irlandaise unique en son genre aux Etats-Unis et reconnu officiellement par le gouvernement d'Irlande depuis 2014. Le fondateur de l'ordre des Christian Brothers, Edmund Rice, était un riche homme d'affaires irlandais qui s'était donné pour mission d'éduquer des jeunes garçons de familles aux revenus modestes qui, autrement, n'auraient pas eu accès à l'école. CM affirme poursuivre encore aujourd'hui cette mission en recrutant des élèves issus de familles aux revenus modestes par le biais de bourses d'excellence (19% du corps étudiant en bénéficiait pendant l'année scolaire 2016-2017) et des bourses d'aide financière (49% du corps étudiants pour la même période)[242]. Il s'agit donc certes d'un établissement privé (dont les frais de scolarité le situent dans un rang moyen vu le coût annuel, $18,700 pour l'année 2016-2017) mais qui représente un type d'environnement qui était jusqu'à alors absent de notre terrain d'observation. De plus, le programme de langues étrangères était resté pratiquement inchangé depuis les années 80. L'utilisation d'une méthode que l'on pourrait qualifier de traditionnelle d'après la description faite par Pierre Martinez[243] combinée avec un corps

[242] Dans son site internet, CM affirme que 68% des familles bénéficient d'une aide financière : https://bbk12e1-cdn.myschoolcdn.com/ftpimages/605/misc/misc_134916.pdf

[243] « Le système linguistique est en fait celui qui est dégagé par l'imitation de textes littéraires » visant « la maîtrise du code » par le biais de « listes de mots, avec d'éventuels regroupements thématiques, règles de grammaire prescriptive insistant sur une norme ». Fondée sur le recours à la méthode grammaire-traduction inspirée du latin classique visant à « faire connaître une langue écrite de culture et d'élargissement

enseignant resté pratiquement inchangé depuis de longues années offrait un défi de taille en termes d'intervention dans une approche d'ingénierie linguistique et didactique, ce que nous nous proposâmes de faire. J'ai ainsi assumé le rôle de directeur du département de langues à partir de la rentrée scolaire en août 2012 avec, pour mission, de moderniser et redynamiser le programme de langues étrangères. En effet, avec une équipe pédagogique de seulement huit enseignants de langues à l'époque et une population étudiante de plus de mille étudiants (dont tous devaient compléter un programme obligatoire d'au moins trois ans de langue étrangère après une première année obligatoire de Latin en 5ème ou 7th grade), les effectifs dans les classes étaient considérablement surchargés (pas moins de 18 élèves par classe dans la plupart des cas, voire 33 étudiants dans certains cas qui n'étaient pas exceptionnels). L'approche en didactique des langues, s'il y en avait une, n'avait jamais été explicitée, mais elle correspondait à ce que Martinez définit comme méthodologie traditionnelle : une relation pédagogique forte, le rôle central du maître, l'imitation de textes littéraires, l'utilisation de la langue source de l'apprenant, le recours systématique à la traduction, l'imitation des modèles grammaticaux calqués sur ceux du maître et des textes de référence, etc. Les méthodes et les manuels étaient restés inchangés depuis des années, et le corps enseignant n'avait jamais vraiment été formé à la didactique des langues étrangères telle que nous la concevons aujourd'hui. Pour la plupart, il s'agissait d'enseignants qui avaient fait des études en littérature dans la langue qu'ils enseignaient (voire des études dans des disciplines qui n'avaient rien à voir avec la langue qu'ils/elles enseignaient), et qui n'avaient jamais été formés ni sensibilisés, par exemple, au FLE (Français Langue Étrangère) ou au ELE (Espagnol como Lengua Extranjera). Pendant un premier semestre d'observations, il apparut clair qu'une approche systématiquement vouée à la mémorisation de vocabulaire, à l'apprentissage de la grammaire et de la conjugaison avait été mise en place et fossilisée dans une pratique pédagogique où l'anglais était utilisé presque exclusivement comme langue d'enseignement par l'ensemble de l'équipe pédagogique. En effet, la langue cible n'était que rarement employée en classe pendant les échanges avec les élèves dont le temps de

---

intellectuel » et les contenus de civilisation, il s'agit d'une approche très analytique privilégiant le recours aux « manuels et recueils de textes (…), la grammaire et le dictionnaire bilingue (…) généralement avec recours à la langue source de l'apprenant ; traduction, exercices et finalement thème, qui constitue un retour à la langue apprise et donne parfois lieu à un réinvestissement », *La Didactique des Langues Étrangères*, PUF, 1996 : 51-53

parole, dans cette méthodologie traditionnelle fondée sur une discipline très stricte, était considérablement limité et réduit. Comme le souligne Pierre Martinez (1996 : 53):

> *« En aucun cas une telle conception ne permet de développer une réelle compétence de communication, même écrite, qui d'ailleurs, sauf exception (le latin comme véhiculaire de la religion catholique), ne constitue pas une finalité de l'apprentissage. »*

Problématique :

Le défi était donc de taille : comment permettre à la parole en L2 d'émerger dans un contexte tel que les élèves avaient été habitués à écouter, non à s'exprimer, et où l'anglais était perçu comme la langue de communication par excellence et la langue étrangère comme un simple objet d'étude ? À cette problématique s'ajoutaient bien entendu les difficultés liées au grand nombre d'effectifs par classe, à la formation des enseignants, au nombre d'enseignants disponibles, à leur motivation et aux ressources matérielles limitées (méthodes et manuels de langue datés et de mauvaise qualité, mauvaise exploitation des outils technologiques disponibles[244], etc.), en plus d'autres difficultés d'ordre sociolinguistique que nous aurons détaillées dans d'autres chapitres de cette thèse (la question des heritage speakers ou locuteurs allophones, notamment créolophones et hispanophones, la question aussi des représentations liées aux langues étrangères, y compris l'inclusion institutionnelle du Latin dans le programme de Langues Vivantes et non dans le programme de Lettres Classiques, pour ne citer que deux exemples). Bref, cette problématique nous intéressait énormément car, du point de vue qui est le nôtre, c'est la même problématique qu'affrontent de nombreux établissements publics, aux Etats-Unis, en France et ailleurs.

Hypothèses, choix d'action :

Moderniser et redynamiser les cours de langues vivantes à CM passait avant tout par rappeler qu'une langue est d'abord un outil d'interaction et de communication et que, en

[244] Il faut admettre que CM a fait des efforts considérables pour améliorer l'accès aux outils technologiques. Toutes les salles ont été équipées de tableaux intelligents (SmartBoards), l'internet Haut Débit y a été installé et rendu accessible par WiFi partout dans le campus et depuis 2012, un système appelé Bring Your Own Device (BYOD) permettait aux élèves d'amener et d'utiliser en cours leurs propres ordinateurs portables ou tablettes.

tant que tel, il fallait l'employer pour communiquer. Ainsi, nous avons conçu un plan d'intervention en ingénierie linguistique qui se déroulerait en trois étapes successives :

1. Sur le court terme (à partir de 2010, de manière immédiate) : utilisation exclusive de la langue cible dans tous les cours de langue étrangère (à l'exception du Latin).
2. Sur le moyen terme (2010-2015) : Évaluer, réviser, repenser et restructurer tous les programmes des cours de langue étrangère dans une approche fondée sur des compétences de communication et des habiletés conversationnelles, non sur des contenus grammaticaux afin de sortir des méthodologies traditionnelles. En plus, consolider et développer le programme de mandarin et redynamiser le programme d'italien. Créer une section d'Advanced-Placement (AP) en Langue Espagnole et Culture Hispanique (Spanish Language & Culture). Ouverture à l'international : création d'un échange scolaire dans un pays hispanophone pour le programme d'espagnol. Mettre en place des plans de formation individualisés pour tous les enseignants du département.
3. Sur le long terme (2010-2020) : Que CM soit reconnu pour avoir un programme de langues dynamique et efficace où les élèves développent des compétences de communication suffisantes pour se mouvoir dans un monde globalisé. Si l'on prend comme référence le cadre du CECRL, tous les étudiants ayant complété le cursus obligatoire de 3 ans de cours de langue étrangère devraient, au minimum, parvenir à un niveau de maîtrise équivalent à l'échelon B1. Renforcer et recruter de manière agressive des étudiants dans les niveaux facultatifs IV et V, y compris dans les sections d'honneurs. Assurer le renouvellement et l'agrandissement de l'équipe pédagogique en embauchant des professeurs de langue qualifiés, expérimentés et formés aux méthodologies récentes, de préférence locuteurs natifs de leur discipline.

Mise en œuvre :

D'aussi ambitieux objectifs requièrent des mesures importantes qui ne sont pas toujours comprises par les acteurs du dispositif. En effet, lors de la présentation de ces objectifs à l'ensemble de l'équipe du département de langues nous avons noté une réaction de surprise, voire de stupeur. « Comment vais-je enseigner l'espagnol en espagnol à des

débutants qui ne parlent pas l'espagnol ? », « Est-ce même possible ? », « Certains élèves ne maîtrisent même pas l'anglais, comment vais-je faire pour communiquer avec eux en français ? », « Comment va-t-on leur expliquer la grammaire ou comment conjuguer un verbe si on ne peut pas leur parler en anglais ? », « Comment vais-je leur dire de se taire ? J'ai déjà du mal à me faire comprendre en anglais, alors en français pensez-vous ! ». Fort heureusement, pendant le semestre précédant ma prise de fonctions en tant que directeur du département de langues, j'avais réussi à tisser des liens de confiance avec l'ensemble de l'équipe qui avait donc eu l'opportunité de voir les résultats obtenus lors d'une pratique fondée sur l'utilisation exclusive de la langue cible et des stratégies innovantes comprenant, en autres, l'interdisciplinarité et le travail collaboratif des élèves dans des projets. Aussi, nous avions pris soin de documenter et de rendre visible des techniques empruntées au FLE et à l'ELE. Cela nous a permis de gagner la confiance de la plupart des enseignants du département de langues qui ont donc accepté, sinon changer radicalement leurs styles d'enseignement, au moins de les reconsidérer en les remettant en question. Ce fut néanmoins une tâche ardue. Comme nous l'avions indiqué précédemment, la plupart des membres de l'équipe du département de langues étaient des enseignants vétérans qui n'avaient jamais dû auparavant remettre en question leur pratique pédagogique. Lors d'un débriefing suite à une visite de classe, l'un d'entre eux, un enseignant de français à la retraite qui avait accepté de reprendre ses fonctions pour des raisons financières (sa fille cadette avait décidé de reprendre ses études universitaires dans un programme de master fort coûteux, il a donc décidé de reprendre du service pour avoir une source complémentaire de revenus), s'est confié :

> *« Let's be realistic, all this sounds great, but our students will never graduate speaking French. I teach the way I teach, like it or not. If you don't, I'm out. » (« Soyons réalistes, tout ça a l'air super mais nos élèves ne vont jamais apprendre à parler le français. J'enseigne comme j'enseigne, c'est à prendre ou à laisser »).*

Les préoccupations et la frustration de cet enseignant étaient bien fondées : non seulement il n'avait jamais été formé aux méthodes d'enseignement en didactique des langues, il avait, de surcroît, une maîtrise limitée du français (de l'ordre du B2), langue qu'il avait la responsabilité d'enseigner maintenant dans une approche radicalement différente de celle qu'il avait pratiqué pendant plus de 40 ans. La population à laquelle

nous avions affaire n'était pas non plus des plus faciles à gérer. Pour la plupart des élèves, le cours de langue était perçu comme une matière accessoire, presque de second rang. En comparaison aux autres matières comme l'anglais ou le calcul, le cours de langue ne comptait que peu en termes de crédits requis en vue de l'obtention de leur diplôme de fin d'études secondaires (high-school diploma). Aussi, dans cette communauté monolingue anglaise, malgré l'héritage historique marqué par des langues/cultures d'héritage comme l'italienne ou l'irlandaise, les langues vernaculaires et étrangères étaient intrinsèquement perçues presque comme des faiblesses. Rappelons qu'il s'agissait, pour leurs parents, de s'intégrer dans la culture d'accueil pour être en mesure de prétendre au rêve américain, celui du monolinguisme, celui de l'obtention d'un job, de l'achat d'une maison et d'une voiture, celui de l'accès à « l'intégration » voire à l'assimilation ; et cela passait par un renoncement à leur langue/culture d'origine, au profit d'une nouvelle identité linguistique qui leur permettrait de se fondre dans le tissu social. Les enseignants, l'administration et les parents d'élèves, tous participaient (volontaire ou involontairement, de manière active ou passive) à cet engrenage centripète.

Conception et réalisation :

Un travail conséquent et de longue haleine devait être effectué à plusieurs niveaux lors de la mise en place de l'utilisation exclusive de la langue cible, condition sine qua non pour que l'ensemble du dispositif mis en place puisse être opérationnel, et ce à plusieurs niveaux :

1. Au niveaux du système de représentations : les langues étrangères étant marquées d'un stigma, il a fallu faire un travail de médiation et de promotion important pour dédiaboliser l'utilisation de la langue cible dans et à l'extérieur de la salle de cours. Nous avons alors multiplié les efforts pour faire la promotion de la pratique faite dans les cours qui m'avaient été attribués (français niveaux II à V, y compris les sections d'honneurs) à travers des activités ludiques, comptant également sur le bouche à oreille entre élèves. Nous nous sommes servis de célébrations comme la semaine internationale de la Francophonie pour créer des interventions interclasse. Ainsi, mes élèves et moi avons travaillé en équipe lors de brigades poétiques (déclamer des poèmes en langue française à l'improviste dans d'autres

classes de français, d'espagnol, de latin et même d'anglais), un tournoi de foot inter-langues a été organisé, des reportages et des interviews en langue française ont été réalisés et diffusés dans la chaîne de télévision du lycée qui transmettait chaque matin. Aussi, une importante célébration annuelle, International Week ou la Semaine Internationale a été utilisée comme vitrine pour faire la promotion du travail en langue cible effectué pendant les cours. Aussi, nous avons insisté pour que l'ensemble des élèves pense que je ne parlais pas un mot d'anglais. En effet, comme depuis de nombreuses années, je ne parle que les langues que j'enseigne dans l'enceinte de l'établissement et à l'extérieur, faisant croire aux élèves que je ne parle pas du tout l'anglais. D'autres stratégies ponctuelles ont été déployées : nous avons passé autant de temps que possible dans les espaces communs de l'établissement comme la cafétéria à l'heure du déjeuner, la bibliothèque, la salle de détention (espace réservé à la « colle » l'après-midi après les cours), les espaces sportifs aux heures d'entraînement, l'entrée du campus le matin et à la fin de journée, multipliant les interactions informelles en langue cible avec un maximum d'étudiants (parmi lesquels nous avons particulièrement ciblé les capitaines des équipes de football américain, de basket, les représentants des élèves, les élèves des sections d'honneurs et les étudiants les plus « populaires »), qui ont compris progressivement que leur niveau de maîtrise de l'espagnol ou du français, même débutant, leur permettait d'interagir et de communiquer avec un locuteur natif. Cela a créé un appel d'air, ouvrant la porte aux autres membres de l'équipe pédagogique pour en faire de même et expérimenter avec l'utilisation de la langue cible dans et en dehors de la salle de cours. Peu à peu, les élèves eux mêmes en sont devenus demandeurs et acteurs de la promotion du « parler en langues ». Certains en sont même venus à en faire une sorte de code de communication secret qui les maintenait à l'abri des adultes qui les encadraient. Soudain, ils ont compris que s'ils parlaient en français, en créole, en espagnol ou en portugais, le surveillant n'aurait aucune idée de ce qu'ils racontaient dans les couloirs et pendant l'heure d'étude. Une complicité en langue étrangère commençait à naître et peu à peu, le français et l'espagnol ont commencé à gagner du prestige dans le schéma diglossique de cette communauté linguistique.

2. Au niveau de la formation et de la sélection du personnel enseignant : parmi les huit enseignants de l'équipe, tous sauf une ont adhéré à l'initiative de l'utilisation exclusive de la langue cible dans les cours de langue. L'enseignante qui a refusé de mettre en place ce dispositif a préféré quitter l'établissement. L'enseignant de français qui s'était montré réticent au début a finalement accepté de mettre en place, progressivement, de plus en plus d'activités en langue cible, remplaçant peu à peu le temps de parole en anglais par du temps de parole en français. Nous l'avons accompagné pour que ce changement majeur dans sa pratique se fasse sans heurts, remettant à plus tard des suggestions et recommandations sur son approche pédagogique au profit d'une utilisation accrue de la langue cible. Ainsi, il a continué à enseigner comme il avait l'habitude de le faire (pédagogie frontale, cours magistral axé sur la grammaire, la mémorisation de vocabulaire et des conjugaisons) mais au moins, il le faisait maintenant de plus en plus en français. Lors des réunions du département, d'entretiens formels comme lors des visites d'inspection, des débriefings d'observation de séance et de conversations informelles autour de la machine à café, nous avons fait un effort collectif pour échanger à propos des difficultés rencontrées et des progrès effectués. Nous avons beaucoup insisté à rappeler que si nous étions tous devenus des enseignants de langue (française, espagnole, chinoise, italienne, irlandaise) c'était surtout et avant tout parce que nous aimions cette/ces langue(s)[245]. Quoi de mieux que d'avoir l'opportunité de la parler chaque jour et partager ainsi cet amour pour la langue ? Des ateliers de FLE et de ELE ont été proposés aux enseignants de langue française et espagnole, des intervenants extérieurs ont été invités pour faire part de leur pratique pédagogique dans d'autres établissements scolaires, des articles scientifiques et de presse sur des stratégies innovantes ont circulé, une bibliographie avec des ouvrages de référence a été conseillée. Aussi, nous avons mis en place un système d'observations mutuelles de nos pratiques pédagogiques pour que le feedback ne vienne pas uniquement du directeur du département mais

[245] La quasi-totalité des enseignants du département avaient à charge des cours de plus d'une langue étrangère. Par exemple, l'enseignant de mandarin enseignant aussi l'espagnol, celui d'italien, lui, enseignait aussi l'espagnol, le latin, le français et la théologie ! Le directeur du département enseignait l'espagnol (niveaux IV-Honneurs et V-AP) et le français (niveaux III, IV-Honneurs et V-AP) pour un total de 5 préparations distinctes, en plus des fonctions inhérentes à la direction du département.

aussi de l'ensemble des collègues. Ainsi, les portes de nos salles de cours, auparavant fermées presque hermétiquement, se sont ouvertes pour inviter des collègues à venir observer nos pratiques quotidiennes. Pour ceux d'entre nous qui avions des groupes à grands effectifs (plus de 25), des collègues ont pris l'habitude de venir prêter main forte avec l'encadrement afin de pouvoir faire plus de travail en groupes avec les élèves et augmenter ainsi la fréquence de leur prise de parole. Une banque d'activités orales a été créée et partagée avec l'ensemble des membres du département. On y trouvait des exercices de compréhension orale (écoute), des jeux, des fiches pour travailler avec des chansons, des films, des reportages, etc. Aussi, un abonnement hebdomadaire au magazine Courrier International et au journal espagnol El País a été offert aux enseignants d'espagnol et de français. En ce qui concerne le recrutement de nouveau personnel pour le département, nous avons donné la priorité aux candidats locuteur natifs de la langue à enseigner. En fait, la principale difficulté rencontrée dans la mise en œuvre de l'utilisation exclusive de la langue cible résidait dans le fait que la plupart des enseignants du département ne maîtrisaient pas bien la langue qu'ils enseignaient… Dans un cas en particulier, nous avons même hésité à demander à l'un des collaborateurs de s'exprimer en langue cible, préoccupés de l'impact que cela pourrait avoir sur le rôle modélisateur auprès des élèves. Cependant, il s'agissait d'un changement structurel et de fond auquel nous devions tous adhérer pour qu'il donne les fruits espérés tout au long du parcours linguistique des élèves, long de 3 à 6 ans.

3. Au niveau des contenus des programmes de langues : dans le privé aux Etats-Unis l'évaluation reste à la discrétion des enseignants, libres de décider des outils pour évaluer le travail de leurs étudiants. Comme dans la plupart des établissements scolaires du pays, cela se réduit souvent à des tests, des quiz et des examens où les fill in the blanks (exercices à trous) sont monnaie courante. Certains incluent aussi des évaluations du travail personnel, du travail fait à la maison, voire le comportement ou la discipline en classe. Or, pour que la mise en place de l'utilisation de la langue cible soit efficace, elle devait s'accompagner d'un ensemble d'outils permettant d'évaluer les compétences à l'oral des étudiants, la

fréquence de leur participation, la qualité de leurs contributions, etc. Il fallait aussi des manuels et des méthodes qui intègrent la composante de réception et de production orale. Les méthodes jusqu'à alors utilisées (Discovering French, publiée aux éditions Mcdougal Littel, et Realidades I à III, aux éditions Prentice Hall) n'intégraient que peu, mal ou pas du tout la composante orale. Un travail de fond a donc été mené pour reconsidérer et compléter les manuels et les méthodes d'évaluation afin que la composante orale soit prise en considération comme un élément central et non périphérique.

4. Au niveau institutionnel : Les résultats obtenus grâce à l'expérience réalisée au Lycée International de Los Angeles en Californie (chapitre précédent) nous ont poussé à créer un programme d'échange international à Catholic Memorial School. Un accord de coopération de nature similaire à celui signé entre le LILA et le LFC a été signé entre Catholic Memorial School et le Colegio de Fomento Ahlzahir à Cordoba, dans le sud de l'Espagne. Cet accord a débouché sur un échange scolaire entre les deux institutions auquel ont participé des élèves des sections d'honneurs de niveau IV et V de CM et une douzaine d'élèves du Colegio de Fomento Ahlzahir. Aussi, comme indiqué précédemment, le niveau de qualification et de maîtrise de la langue des enseignants du département était un aspect clé pour que les objectifs à long terme puissent être atteints. Ainsi, les critères dans la sélection des nouveaux membres du personnel enseignant ont été revus en accord avec l'administration du lycée pour prioriser le choix de candidats qualifiés avec un minimum de diplôme de mastère et au moins 3 ans d'expérience et surtout, qu'il s'agisse de locuteurs natifs de la langue à enseigner. Ce critère devait s'accompagner d'une réorganisation des emplois du temps et de la répartition des classes pour éviter, dans la mesure du possible, qu'on attribue trop de langues et/ou de niveaux différents à un même enseignant, à moins qu'il/elle soit parfaitement bilingue.

Un fois ce travail effectué, les étapes du dispositif ont pu être développées de manière transversale, et ce au niveau spécifique de chaque cursus proposé :

- En langue espagnole : ouverture d'un niveau additionnel avancé en langue espagnole (Espagnol V-Honneurs Langue et Culture, Advanced Placement)

pour attirer des candidats susceptibles de réussir dans un cours de niveau pré-universitaire. Cela avait aussi pour but de consolider un prestige croissant du programme de langues, en particulier du programme d'espagnol, le plus important du département en raison du nombre d'effectifs. Également, nous avons réussi à recruter le deuxième enseignant de langue maternelle espagnole du département (auparavant le directeur et auteur de ce projet était le seul enseignant qui avait pour langue maternelle l'une des langues qu'il enseignait).

- En langue française : les manuels jusque là utilisés dans les cours de niveau avancé IV et V (Par Tout le Monde Francophone, aux éditions Addison Wesley et Une Fois Pour Toutes, aux éditions Prentice Hall) ont été supprimés de la liste de matériel et remplacés par des matériaux orignaux préparés par l'enseignant pour répondre aux besoins spécifiques des élèves. D'autres ressources et méthodes de FLE ont été intégrés dans le programme, ainsi que les romans *Le Petit Prince*, d'Antoine de Saint-Éxupéry et *L'Étranger*, d'Albert Camus. Le système d'évaluation a été complètement repensé pour apprécier les compétences de réception et de production orales et écrites. Des ateliers d'écriture hebdomadaire ont été mis en place dans la routine de la classe, ainsi que des discussions fréquentes sur les informations internationales en utilisant le journal télévisé de TV5 Monde. Les examens de fin de semestre ont été reformulés et réécrits en s'inspirant du DELF Junior.
- En mandarin : un nouveau manuel a été choisi en accord avec l'enseignant de la discipline. Auparavant, cette discipline avait été enseignée par un étudiant universitaire chinois venu de Chine dans le cadre d'un programme de fellowship (stage). Cette expérience a été interrompue en raison des mauvais résultats obtenus dans le passé et à cause des problèmes d'intégration dans le contexte du système scolaire américain. Un enseignant du département de langues de CM qui avait fait preuve d'un grand potentiel a été proposé dans le poste et son choix du manuel s'est avéré payant. Le programme de mandarin des niveaux I à IV fut totalement remanié en utilisant comme point de départ le manuel The Routledge Course in Modern Mandarin Chinese (aux éditions

Routledge). Le dynamisme de ce jeune enseignant permit d'y incorporer l'oral et l'utilisation exclusive de la langue cible grâce aussi à l'utilisation de ressources en ligne et de projets pédagogiques en collaboration.

- En italien : il s'agissait d'un cours facultatif. Outre la mise en place de l'utilisation exclusive de la langue cible et l'intégration de lectures de matériaux authentiques, peu de changements de fond dans ce programme ont été effectués.
- En latin : ce programme est resté inchangé. Bien entendu, il n'a pas été question d'y imposer l'utilisation exclusive de la langue cible.
- Dans le cours de langue et civilisation irlandaise : le voyage annuel à Dublin qui avait lieu chaque année a été repensé pour que l'exposition à la langue/culture cible soit plus présente. Ce programme unique dans son genre sur la côte est des Etats-Unis a été amplement mis en vitrine, notamment pendant la célébration de la Semaine Internationale ou International Week. Des efforts considérables ont été faits par l'enseignante pour respecter la politique d'utilisation exclusive de la langue cible dans la salle de cours.

Évaluation :

Le bilan de cette intervention dans le département de langues du collège et lycée Catholic Memorial School, à Boston, a été globalement positif. En deux ans seulement, les résultats obtenus à l'examen de Français Langue et Culture de l'Advanced Placement (AP, un examen standardisé de niveau universitaire proposé aux étudiants de lycée à l'échelle nationale qui peut leur permettre d'obtenir des crédits universitaires avant d'entrer dans l'enseignement supérieur) se sont considérablement améliorés. Les premiers scores de 3 et 4 ont été obtenus un an après la mise en place du plan de réorganisation. Deux ans après on a enregistré les premiers scores parfaits de 5. Dans la troisième année après la mise en place du plan de réorganisation, 100% des étudiants ont obtenu des crédits universitaires (tous les scores étaient donc de 4 ou 5). Une progression similaire a été notée dans les résultats obtenus dans le cours que nous avons créé d'Espagnol Langue et Culture de niveau V en vue de la préparation des candidats à l'examen d'AP. Ce cours a vu ses effectifs se multiplier, atteignant une quinzaine

d'élèves de 1ère (11th grade) et de Terminale (12th grade) deux ans après son ouverture. La mise en place de l'utilisation exclusive de la langue cible dans le cours de langue a été globalement suivie par la plupart des enseignants, à des degrés d'implémentation variés, de l'ordre de 50% du temps de parole en classe jusqu'à 100%, ce qui est une avancée importante si l'on considère les pourcentage de temps de parole avant l'intervention et la mise en place du plan de réorganisation (estimé à moins de 20%).

Cependant, l'ouverture internationale fut difficile à mettre en place. Après une première édition de l'échange scolaire entre CM et le Colegio de Fomento Ahlzahir en Espagne pendant laquelle des étudiants des deux institutions ont participé dans cette expérience d'immersion pendant deux semaines dans les deux pays respectifs, le programme a été abandonné pour des raisons administratives et de complémentarité entre les deux institutions. En effet, dans le contexte de l'éducation religieuse chrétienne ou catholique, il peut être difficile de concilier des institutions avec des orientations de foi différentes (Jésuites, Opus Dei, etc., ne sont pas forcément toujours compatibles). De plus, il a été difficile de recruter un nombre important d'élèves en raison du calendrier extrêmement chargé des lycées privés américains et aussi parce qu'un autre programme de CM offrait déjà une longue liste de voyages scolaires à l'étranger. BERSI est un programme de service communautaire international créé par CM qui donne l'opportunité aux élèves de faire du travail solidaire dans 9 pays à l'étranger (Pérou, République Dominicaine, Chine, Bosnie, El Salvador, Europe de l'Est, Italie, Porto Rico et Canada) et 8 villes et états des Etats-Unis (Illinois, Kentucky, Louisiane, New York, Pennsylvanie, Arizona, Washington D.C et Wyomming). Ces voyages n'ont pas une orientation linguistique ni culturelle, encore moins s'il s'agit d'une expérience d'immersion. Il s'agit de voyages pour que les élèves effectuent du service communautaire. Malgré nos efforts pour donner à ces voyages scolaires une approche linguistique et culturelle, l'administration du lycée et les organisateurs ont préféré ne pas inclure le département de langues dans son organisation. Finalement, à la fin de notre mission, nous avons dû nous résigner à la fermeture du programme de français. Malheureusement, pendant de longues années, les effectifs dans ce programme étaient en réduction constante en raison du manque d'intérêt de la part des élèves et de leurs familles. Ce manque d'intérêt pouvait s'expliquer pour deux raisons principales : d'abord, les mauvais résultats obtenus à l'examen d'AP depuis

de nombreuses années (ce n'est qu'à partir de l'année 2012 que les premiers scores de 4 ont été obtenus[246]) et deuxièmement, l'impossibilité pour l'établissement de recruter des enseignants qualifiés. La ville de Boston regorge de candidats qualifiés, cependant la compétition pour les recruter est farouche. À l'époque, une situation financière difficile à CM imposait des coupures dans le budget, ce qui a réduit considérablement le niveau de salaire que l'on pouvait proposer à de nouvelles recrues et ce qui nous a empêché d'attirer des candidats qualifiés et expérimentés de langue maternelle française. De plus, la nature confessionnelle de cet établissement pour garçons dissuadait certains candidats professeurs de français qui n'auraient pas été à l'aise dans un environnement non-laïque et non-mixte. Nous avons donc dû accepter la fermeture du programme de français proposée par la direction pour réorienter les ressources financières et humaines vers les autres programmes.

Étude de cas 3 : Plan de formation en langue de spécialité : l'enseignement de l'espagnol médical à Boston University School of Medicine (BUSM) et Harvard University Medical School (HMS).

Constat et diagnostic :

Les écoles de médecine des universités Boston University (désormais BUSM) et Harvard University (désormais HMS) proposent depuis de nombreuses années des cours d'espagnol médical à ses étudiants, pour la plupart dans les filières de dernière année. L'un des pionniers, le Dr. Manuel Guillermo Herrera Acena, un médecin né au Guatemala, âgé de 85 ans en juillet 2017 et toujours exerçant, créa en 1971 la Clínica Hispana, une clinique rattachée à l'hôpital Brigham and Women's du Boston Medical Center spécialement pensée pour répondre aux besoins des populations latino et hispanophones de l'agglomération de Boston qui, n'étant pas anglophones, avaient un mauvais accès aux soins hospitaliers, médicaux et de prévention[247]. Aujourd'hui, la population latino et hispanique de l'agglomération de Boston ne cesse de grandir,

[246] Cet examen est évalué sur une échelle de 1 à 5. Un score de 4 ou 5 permet généralement aux étudiants de lycée d'obtenir des crédits universitaires.

[247] https://revista.drclas.harvard.edu/book/dr-manuel-guillermo-herrera-acena
http://elplaneta.com/news/2015/apr/23/el-medico-que-enseno-los-hospitales-de-boston-como/

représentant dans l'année scolaire 2013-2014 environ 40% des effectifs dans l'élémentaire et le secondaire public (d'après les statistiques publiées par BPS, Boston Public Schools[248]). En raison de la croissance démographique et d'une immigration constante, la proportion de la population hispanique répertoriée ne cesse d'augmenter, créant ainsi des besoins urgents en termes d'éducation[249] et aussi d'accès à la santé. Conscient de l'impact qu'un accès aux soins dispensé par un médecin qui comprend et peut s'exprimer dans la langue/culture du patient, le docteur Herrera lutte, depuis la fin des années soixante, pour promouvoir non seulement la création d'alternatives où les patients latinos hispanophones puissent avoir accès aux soins dans leur langue mais aussi pour l'enseignement de l'espagnol et la formation interculturelle des professionnels de la santé, particulièrement médecins, infirmiers et médecins-assistants (physicians assistants, une sous-spécialité non-existante en France). Le programme créé par le Dr. Herrera existe encore aujourd'hui à HMS, mais ce n'est pas le seul. BUSM a aussi créé son propre programme d'espagnol médical qui forme, de manière similaire, ses étudiants de dernière année en école de médecine à la langue espagnole et la culture hispanophone. D'autres institutions de l'enseignement supérieur aux Etats-Unis ont mis en place des formations similaires.

Ces deux initiatives (celle de HMS et celle de BUSM) ont commencé à se développer dans les années 70. Le début de l'enseignement de l'espagnol en tant que discipline, bien que difficile à dater puisque souvent lié à des stages et rotations médicales à l'étranger et des expériences d'immersion en Amérique Centrale et du Sud, date d'au moins une vingtaine d'années. Lors de notre arrivée d'abord à BUSM puis à HMS, nous avons constaté que, hélas, les méthodes appliquées en didactique des langues/cultures dataient elles aussi des années 70. Les enseignants qui avaient jusqu'à alors assuré les cours d'espagnol médical avaient mis en place une méthodologie traditionnelle où l'on enseignait l'espagnol comme dans un cours universitaire « normal », c'est-à-dire qui ne prenait pas en compte les spécificités d'un enseignement de spécialité de langue étrangère

248 https://www.bostonpublicschools.org/cms/lib07/MA01906464/Centricity/Domain/238/BPS%20at%20a%20Glance%2014-0502.pdf

249 http://www.slate.com/articles/life/tomorrows_test/2016/06/boston_s_hispanic_population_is_booming_its_corps_of_hispanic_teachers_is.html

ni les aspects interculturels qui étaient en jeu. Il s'agissait, pour l'essentiel, des cours axés sur la maîtrise du code, la grammaire, la répétition et la mémorisation de vocabulaire médical et d'expressions, le tout fondé sur une approche mécanique de traduction à partir de l'anglais.

Problématique :

De nombreuses études récentes s'intéressent aux raisons qui expliquent le mauvais accès à la santé qui frappent les minorités, y compris la population immigrante aux Etats-Unis, et en particulier la population latino ou hispanique. Parmi ces causes on peut citer la peur des autorités en raison du statut migratoire, le niveau d'éducation, les croyances qui stigmatisent la médecine traditionnelle au profit de pratiques d'automédication, d'auto-traitement ou des traitements de médecine alternative (ce qui peut se traduire notamment par une certaine réticence à la vaccination), voire des pratiques ou croyances religieuses pas toujours compatibles avec l'accès au soins, des raisons socio-économiques liées au coût des traitements ou aux distances trop grandes à parcourir pour atteindre un hôpital ou une clinique, la bureaucratie ou les démarches trop complexes pour bénéficier d'une assurance maladie, etc. Or, parmi ces causes, une ressort comme étant fondamentale pour expliquer la mauvaise situation des populations latino ou hispanophones dans l'accès aux soins médicaux : la langue. Des études comme celle menée par Glen Flores, MD (Culture and the patient-physician relationship : Achieving cultural competency in health care, The Journal of Pediatrics, 2000) relient comme causal le lien entre bonne santé et maîtrise de l'anglais pour des patients dans le contexte du système de santé états-unien :

> *« Un degré de maîtrise limité de l'anglais est associé avec des conséquences adverses dans l'état de santé, l'accès aux soins et le maintien d'une bonne santé en général. Par exemple, les enfants dont les parents ne parlent que l'espagnol ou parlent surtout l'espagnol ont de manière significative plus de risques d'être en mauvaise santé ou d'avoir une santé médiocre, ont moins de chances d'avoir un recours régulier aux soins médicaux et ont moins de chances d'avoir consulté un médecin ou un professionnel de santé dans les douze derniers mois. Les enfants issus de parents mexicains-américains qui parlent l'anglais ont 12 fois plus de probabilités d'avoir un accès régulier à un médecin ou un professionnel de santé*

que ceux dont les parents ne parlent pas l'anglais, quelle que soit leur couverture d'assurance maladie. »[250]

En effet, la recherche en la matière prouve que la communication dans la langue du patient permet d'obtenir davantage d'information, permet aux médecins d'obtenir de l'information plus détaillée et exacte, permet au médecin et au patient d'établir un lien intersubjectif, affectif et de confiance plus étroit, ce qui permet en somme de formuler un meilleur diagnostic, proposer un meilleur traitement ou un traitement plus adapté, donner un meilleur suivi et établir des mesures de prévention plus efficaces. Certes, en raison de la diversité linguistique et culturelle du pays, dans la majorité des hôpitaux et cliniques des Etats-Unis les médecins, infirmiers et d'autres professionnels de santé ont accès à des traducteurs-interprètes 24/24 7j/7. Ces services sont pour la plupart fournis par des tiers, c'est-à-dire des entreprises privées qui emploient des traducteurs-interprètes professionnels. Certains grands hôpitaux emploient directement ces interprètes spécialisés qui sont donc disponibles pour venir assister le médecin et le patient lorsqu'ils ne peuvent pas communiquer dans la même langue ou lorsque la maîtrise d'une langue commune (le plus souvent l'anglais) n'est pas suffisante de la part de l'un des interlocuteurs. Dans le meilleur des cas, l'interprète peut se rendre directement auprès du patient et du médecin dans l'enceinte de la clinique ou de l'hôpital. Dans d'autres cas, il faut avoir recours à la hotline, c'est-à-dire au service où l'interprète intervient à distance par voie téléphonique. Dans le pire des cas, aucun interprète n'est disponible, soit parce qu'ils sont pris par d'autres patients au moment de l'appel soit parce que la langue du patient n'est pas répertoriée dans l'offre (ce n'est pas souvent le cas pour des langues comme l'espagnol, le français, le chinois, l'arabe, etc., mais cela peut arriver pour des langues dites rares comme le queshua, le swahili, etc.), ce qui bien évidemment pose un problème majeur, surtout en cas d'urgence. Quoi qu'il en soit, le recours à un interprète a ses limites et pose plusieurs problèmes importants :

---

[250] « Limited Engish-Proficiency is associated with adverse consequences for health status, use of health services, and health outcomes. For example, children whose parents primarly or exclusively speak Spanish were signifiantly more likely to be in fair or poor health, less likely to have a usual source of medical care, and less likely to have visited a health care provider in the past year. Mexican-American children whose parents spoke English were 12 times more likely to have a regular provider than those whose parents spoke no English, regardless of insurance coverage. » p.16-17.

1. La traduction, nous le savons, n'est jamais tout à fait exacte. Elle ne peut pas l'être. Dans une interaction où l'exactitude des données est clé pour établir un diagnostic, intervenir, informer, éduquer ou donner des instructions au patient, surtout dans le cas d'une urgence, un interprète qui commet une erreur peut provoquer une erreur médicale, ce qui peut aller jusqu'à mettre en danger la vie du patient,
2. Bien que formés à la traduction en milieu médical, les interprètes ne sont pas des médecins. Ils ne peuvent donc pas détecter des signes importants que le médecin, lui, pourrait détecter en interaction directe avec le patient,
3. Certains interprètes se prennent pour des médecins, prenant des initiatives sans consulter le médecin, traduisant partiellement ou étant sélectifs avec le contenu traduit, modifiant l'interaction en tant qu'acteurs,
4. Les variétés linguistiques d'une même langue peuvent être difficiles à cerner pour un interprète, aussi qualifié et expérimenté soit-il. Ainsi, nous avons pu constater de nombreux cas où un interprète, même de langue maternelle espagnole mais habitué aux variétés péninsulaires, avait des difficultés avec des variantes caribéennes, des sociolectes ou des expressions idiomatiques ou variantes lexicales employées, par exemple, par des patients cubains, portoricains ou dominicains, et vice versa. De la même manière, les représentations liées à la langue/culture, voire le sexe de l'interprète peuvent jouer un rôle trop important, allant même jusqu'à altérer considérablement l'échange,
5. Établir une histoire médicale précise et détaillée du patient est essentiel pour le médecin. La nature même d'une interaction à trois a des effets directs sur la quantité et l'exactitude des informations données par le patient dans une interaction qui par définition se doit d'être confidentielle, ce qui peut affecter la relation de confiance et ainsi impacter négativement le traitement et le transfert d'information,
6. Le recours à un interprète ralentit considérablement le traitement d'un patient. Cela réduit donc le nombre de consultations qu'un médecin peut assumer dans une quantité donnée de temps. Cela peut donc affecter la qualité du traitement

proposé aux patients suivants dont le temps de consultation peut se voir réduit afin de rattraper le retard généré,

7. Gérer une interaction avec un patient est, par définition, une tâche complexe. Aussi, le patient n'est souvent pas seul avec le médecin, surtout dans des cas de pédiatrie ou de gériatrie. De surcroît, il faut tenir compte des facteurs culturels. Pour des patients hispaniques, par exemple, il n'est pas rare que de nombreux membres de la famille, des proches, voire des amis assistent à la consultation. L'intervention d'une tierce personne (interprète) complexifie donc considérablement l'interaction,
8. Lorsque l'interprète n'est pas sur place, l'échange se fait par téléphone, ce qui ne permet pas à l'interprète d'apprécier des informations, des signaux et des données importants pouvant être véhiculées par le langage corporel ou non-verbal du patient,
9. Lorsque le patient ne peut pas communiquer avec le médecin dans la langue du médecin (une profession encore de haut prestige aux Etats-Unis qui peut intimider bon nombre de patients, surtout ceux aux revenus faibles ou au niveau d'éducation bas), cela peut se traduire par un sentiment de frustration. Cela peut générer des incompréhensions, des informations faussées, et pire, des stratégies d'isolement comme protection, voire l'arrêt des traitements ou le refus de poursuivre la consultation. De la même manière, le patient peut avoir peur, se sentir mal à l'aise, avoir l'impression d'être un inconvénient[251]. Ce genre de stress additionnel associé peut avoir des conséquences directes sur l'évolution de la maladie, le traitement, le rétablissement ou le pronostic,
10. Le coût associé aux soins médicaux augmente considérablement en raison des frais associés au recours à un interprète.

Pour l'ensemble des raisons citées ci-dessous et bien d'autres, les écoles de médecine, cliniques, hôpitaux et centres hospitaliers visent à recruter et à former des professionnels de la santé bilingues. La presse[252] couvre ce besoin au quotidien, et les institutions

[251] https://www.theatlantic.com/health/archive/2014/05/why-many-latinos-dread-going-to-the-doctor/361547/

[252] http://www.latimes.com/local/california/la-me-latino-doctors-20150220-story.html

éducatives de l'enseignement supérieur peinent à résoudre cette situation, essayant de combler des compétences qui auraient dû être préalablement acquises. Ce besoin n'est pas exclusif au secteur médical, loin de là. Dans d'autres secteurs (tous, mais en particulier les relations internationales, les services, la recherche, les médias, la finance, la culture, etc.), l'enseignement supérieur doit multiplier ses efforts pour venir combler un vide laissé par une mission qui aurait dû être accomplie par l'enseignement obligatoire secondaire, voire primaire.

Améliorer la formation en langue étrangère (espagnole en l'occurrence) des futurs professionnels de santé est donc un enjeu de taille qui peut vraisemblablement avoir des conséquences directes sur la santé d'un secteur important et grandissant de la population américaine. En effet, d'après le CDC (Center for Disease Control, entité fédérale du gouvernement des Etats-Unis chargée de la santé au niveau national), aujourd'hui une personne sur 6 habitant aux Etats-Unis est hispanique. D'ici 2035, ce sera une personne sur quatre[253]. Or, les besoins ne sont pas seulement langagiers. Ils sont aussi d'ordre interculturel. Par exemple, la recherche en prévention de l'obésité auprès de la communauté latino des Etats-Unis repose énormément sur la compréhension d'aspects culturels et des efforts en éducation qui, pour être efficaces, doivent prendre en considération l'interculturel. À titre d'exemple, une campagne de prévention et de lutte contre le diabète (l'une des maladies les plus répandues dans la communauté latino des Etats-Unis) ne peut pas être simplement traduite de l'anglais. Il en va de même pour le tabagisme, les maladies sexuellement transmissibles, les cas de violence domestique, les soins palliatifs, etc. Dans certaines spécialités comme la psychiatrie, la maîtrise de la langue et les compétences interculturelles sont incontournables dans le traitement.

Il y a donc un double besoin en termes de compétences langagières et interculturelles. Les médecins, infirmiers et d'autres professionnels de la santé auront à relever le défi d'une transformation sociale, linguistique et démographique profonde où la DLE peut et doit jouer un rôle central dans la formation des futurs professionnels du secteur.

[253] https://www.cdc.gov/vitalsigns/hispanic-health/index.html

Hypothèses, choix d'action :

Auparavant, les enseignants chargés d'enseigner les programmes d'espagnol médical tant à HMS comme à BUSM étaient des professeurs du département de littératures et langues romanes, voire du département de littérature comparée de la faculté de Lettres & Langues qui contribuaient comme professeurs invités dans la faculté de Médecine. L'approche mise en place pour l'enseignement de l'espagnol médical s'inspirait d'une version simplifiée de celle pratiquée dans les cours de langue pour des étudiants de première année du programme de philologie hispanique, par exemple. Au fil des années, des listes interminables de lexique médical anglais-espagnol avaient été compilées. Année après année, ces listes étaient données aux étudiants pour qu'ils puissent ainsi « acquérir » la terminologie dont ils avaient besoin. Ces listes de vocabulaire comprenaient de termes anatomiques, des maladies, des phrases colloquiales du type du genre « Me duele la panza = My belly hurts » (« J'ai mal au bide »).Il y avait aussi bien entendu des listes de verbes avec des terminaisons et leur traduction respective, ainsi que des dialogues types sous la forme de textes à trous à compléter avec le vocabulaire des fiches préalablement mémorisées. Et il y avait aussi de la littérature, bien sûr. « L'an dernier on a même fait du Borges. On a traduit l'un de ses contes », m'a confié l'une des anciennes étudiantes du programme, en se grattant la tête, un sourire narquois aux lèvres, l'air confus.

Borges n'a bien entendu rien de mauvais, au contraire (la littérature est un outil puissant et fondamental en DLE), mais ce genre d'approche n'était de toute évidence pas du tout adapté ni aux besoins des étudiants ni à la réalité du terrain, voire à la réalité du cours en soi. À BUSM, par exemple, le cours d'espagnol médical durait deux heures et avait lieu, tard le soir, une fois par semaine ou toutes les deux semaines (souvent moins fréquemment en raison des périodes de vacances ou d'examens), dans un amphithéâtre où se réunissait une vingtaine d'étudiants aux niveaux de maîtrise allant du débutant-zéro au bilingue qui cherchait à perfectionner ses compétences communicationnelles d'interview de patients hispanophones. Dans les deux institutions, ce cours était aussi facultatif et sans note (c'est-à-dire sans crédit). Nul besoin de dire qu'il passait en dernier vu les nombreuses autres priorités d'un étudiant de médecine de dernière année. Cependant, nous avons noté une demande et un enthousiasme réels de la part du corps étudiant. L'an dernier, un groupe d'étudiants s'est même organisé pour créer leur propre cours

d'espagnol médical à BUSM[254]. Aussi, le taux d'absentéisme a toujours été très faible pour le cours d'espagnol médical dans les deux institutions pendant que nous y avons conduit le programme.

Il ne s'agissait donc pas de mettre en place un programme de littérature, encore moins de linguistique, mais de développer un outil didactique spécifique et opérationnel qui puisse être facilement mis en place dans les conditions spécifiques d'un environnement atypique et, en même temps, répondre aux besoins d'une population qui cherchait à développer des compétences langagières et interculturelles très ciblées. Chaque contexte d'apprentissage est unique, mais celui-ci imposait un défi supplémentaire : nous n'étions pas du tout dans le théorique, mais dans une praxis où la langue/culture devait être instrumentalisée (au sens non-péjoratif du terme) à des fins de formation définies en fonction du terrain.

De surcroît, ces deux institutions, Harvard Medical School et Boston University School of Medicine sont réputées parmi les meilleures écoles de médicine du pays. Un dispositif efficace aurait donc le potentiel d'inspirer d'autres initiatives du même ordre dans d'autres institutions éducatives et acteurs engagés dans l'amélioration d'un système de santé qui peine à être juste et accessible à tous. Le plan de formation pour ces deux programmes d'espagnol médical a donc été suivi de près par les commanditaires de cette mission d'ingénierie linguistique en didactique des langues que nous avons menée en tant que consultants et que nous avons exécutée en tant qu'enseignants-médiateurs entre 2011 et 2015. Ce plan de formation a été conçu sur les principes suivants :

- Compétences conversationnelles et de communication : d'emblée, une priorité a été donnée à l'oral, sans pour autant sacrifier un travail d'apprentissage conséquent de l'écrit.
- Stratégies d'immersion et collaboration institutionnelle : en plus de l'utilisation exclusive de la langue cible dans et en dehors de la salle de cours, nous avons fait appel à la collaboration avec des organisations locales comme Jamaica Plain Spanish Immersion[255], une organisation basée à Boston qui propose de mettre en relation des personnes âgées hispanophones vivant dans des maisons de retraite

[254] https://www.bumc.bu.edu/busm/2017/01/04/student-spearheads-new-medical-spanish-elective/
[255] http://www.spanishimmersionjamaicaplain.org/home.html

ou participant aux activités de l'organisation avec des étudiants ou des gens intéressés par l'apprentissage et la pratique de la langue espagnole. Au niveau international, nous avons développé une collaboration plus étroite avec le International Health Central American Institute (IHCAI)[256], une fondation du secteur santé qui propose, entre autres, des séjours d'immersion linguistique au Costa Rica. Nous avons aussi resserré les liens avec la Clínica Hispana[257] de l'hôpital Brigham & Women's pour que les étudiants inscrits dans le cours d'espagnol médical puissent mieux comprendre la réalité du terrain et pratiquer ce qui a été appris en classe dans un contexte d'immersion professionnelle.

- Pratique théâtrale : des mises en scène et la création de scénarios médicaux ont été intégrés dans la pratique pédagogique quotidienne comme un moyen ludique pour réinvestir les contenus appris à l'oral et à l'écrit, les approfondir et les développer en collaboration, surtout sur la base de l'improvisation.
- Ressources innovantes : toutes les ressources utilisées précédemment (fiches de vocabulaire, d'expressions et de grammaire traduites de l'anglais) ont été éliminées du programme au profit d'une nouvelle méthode qui prit la forme d'un manuel (en version papier et électronique[258]). Cette méthode a été conçue comme une base d'activités et de ressources, non comme un syllabus ou programme du cours d'espagnol médical. Un site internet sous forme de blog a été créé (http://espanolmedicoharvard.blogspot.com/) pour centraliser les productions écrites des étudiants et proposer des activités d'extension pour le travail personnel (sites internet avec activités interactives en ligne, vidéos, reportages, articles de presse, etc.).
- Le programme d'espagnol médical a été repensé pour permettre aux étudiants de développer une recherche longitudinale tout au long du semestre ou de l'année sur un thème en relation avec leur spécialité. En effet, à la fin de leur formation à l'école de médecine, la plupart des étudiants ont une idée très précise de la

[256] http://www.ihcai.org/

[257] http://www.brighamandwomens.org/Departments_and_Services/medicine/services/primarycare/Offices/SpanishClinic.aspx

[258] Manual de Español Médico, nivel Intermedio, C. Baidal, Boston, 2014.

spécialité qu'ils vont suivre pendant leur résidence ou leurs années de fellowship. Cela a permis d'autonomiser et d'individualiser le processus d'apprentissage de la langue/culture en fonction de leurs intérêts et de leurs secteurs d'activité.

Des buts et des objectifs précis ont été fixés pour chaque niveau de compétence :

- Pour les étudiants de niveau débutant de type A1-A2 : être capables de suivre, comprendre et diriger le travail de l'interprète, établir une interaction de base avec le(s) patient(s) dans leur langue/culture afin de créer un lien intersubjectif plus fort, comprendre les aspects interculturels essentiels des communautés représentées dans l'agglomération de Boston (surtout portoricaine, dominicaine et d'Amérique Centrale).
- Pour les étudiants de niveau intermédiaire de type B1-B2 : Prendre le contrôle de l'interaction et utiliser le support de l'interprète de manière efficace, seulement en cas de besoin. Interagir avec le(s) patients en langue cible, avoir une connaissance plus approfondie de l'interculturel, être capables de rédiger un « parte médico » en langue cible (résumé, rapport médical qui synthétise les informations relatives au profil du patient, le diagnostic, le traitement, les recommandations, etc.), être capables de lire et comprendre des matériaux authentiques comme des dossiers médicaux rédigés en espagnol, littérature et articles de presse et de recherche, fiction, etc.
- Pour les étudiants de niveau avancé C1-C2, bilingues : Se passer de l'interprète (une certification officielle leur a été fournie à la fin du programme d'espagnol médical attestant de leur habileté à conduire de manière autonome des entretiens avec des patients hispanophones en langue espagnole), gérer les échanges en langue cible comme ils le feraient dans leur langue maternelle (anglais pour la plupart), avoir une compréhension affinée des aspects culturels, historiques et interculturels des populations hispanophones représentées aux Etats-Unis (essentiellement latino-américaines), perfectionnement phonétique et de la prosodie (surtout rythme, intonation, débit, prononciation, etc.), rédaction de rapports médicaux complets, d'articles et de papiers scientifiques, compréhension avancée d'une large gamme de sources écrites (littérature scientifique surtout

mais aussi fiction), capacité à gérer des échanges faisant intervenir du lexique spécifique, des expressions idiomatiques et des variétés sociolectales de langue espagnole.

Réalisation :

Dans les deux institutions (BUSM et HMS), nous avons décidé de diviser les groupes en fonction de leur niveau préalable pour constituer une cohorte moins hétérogène. À la différence de ce qui a été fait au lycée Riverdale Country School pour le projet d'art et de recherche interdisciplinaire Regards Francophones à New York ou dans le cas du nouveau programme d'Innovation et Design pour des enjeux ou questions globales en Amérique Latine où le travail en collaboration permettait de concilier des niveaux de maîtrise de langue relativement hétérogènes, ce programme d'espagnol médical avait besoin d'être recentré pour être opérationnel. Il est, en effet, très différent de faire collaborer des étudiants aux niveaux de compétence variés mais compatibles (le cas d'apprenants de niveau B1 et C1) et des étudiants aux niveaux de compétence diamétralement opposés (des étudiants sans aucune formation ou connaissance préalable de la langue et des étudiants bilingues, voire des locuteurs natifs). L'impératif du temps alloué au programme d'espagnol, de nature intensive à HMS, trop espacé à la fréquence irrégulière à BUSM et au nombre limité de séances (un mois dans le premier cas, un trimestre dans le second), ne permettait pas d'harmoniser des niveaux trop écartés. Ainsi, à BUSM, les étudiants intéressés dans le programme d'espagnol médical ont été interviewés et évalués afin de déterminer leur niveau de compétence en langue espagnole et les placer dans deux groupes constitués comme suit :

- Niveau Débutant : Des étudiants n'ayant pas de formation préalable en langue espagnole ou des étudiants ayant eu une première expérience dans l'apprentissage de l'espagnol mais dont le niveau est insuffisant pour intégrer le niveau suivant, et,
- Intermédiaire-Avancé : Étudiants ayant un niveau de maîtrise suffisant équivalent au moins à un niveau B1 sur l'échelle du CECRL, étudiants souhaitant perfectionner leur maîtrise de la langue, des locuteurs allophones n'ayant jamais eu un apprentissage formel de la langue, des locuteurs bilingues et « heritage speakers ».

Nous avons fait de même à HMS où une seule cohorte de niveau intermédiaire-avancé a été constituée pour le programme intensif qui a été articulé de la manière suivante :

- Le matin, de 9h à midi : Cours de langue, espagnol médical, apprentissage formel et structure de la langue, vocabulaire et syntaxe, grammaire et conjugaison. Ce cours d'espagnol à orientation médicale a pour vocation de préparer les étudiants en médecine à traiter des patients hispanophones en privilégiant le savoir-faire communicationnel et interculturel et les compétences conversationnelles. On les prépare notamment à mener l'entretien et l'examen médical en espagnol, à gérer l'échange en présence d'un interprète, à dresser l'histoire médicale, la biographie et les antécédents du patient, à formuler des recommandations et donner des instructions, expliquer des procédures, etc. La séance du matin commence chaque jour par une demi-heure de discussion libre à visée purement conversationnelle où l'ensemble du groupe (y compris l'enseignant-médiateur) partage, autour d'un café, des impressions, des expériences, des commentaires liés ou non aux contenus visés par le cours. L'enseignant-médiateur se contente d'animer la conversation et, après une demi-heure (voire plus si l'échange est engagé de manière naturelle et suit son libre cours), il/elle assure la transition vers la/les compétence(s) ou les contenus visés pour la séance. Ainsi, une conversation libre sur une émission de télé regardée la veille peut donner lieu à la révision de l'emploi des temps du passé par le biais d'un travail en binômes pour la formulation d'un récit narratif sous forme de résumé, ce qui les prépare à reformuler la biographie médicale d'un patient. Si certains étudiants ont regardé l'émission sur leur tablette ou Smartphone, la discussion pourrait déboucher sur un débat sur l'utilisation actuelle des nouvelles technologies et réseaux sociaux en mobilisant des structures complexes comme des hypothèses formulées au subjonctif ou des phrases conditionnelles avec « si », ce qui permettrait de traiter, par exemple, le thème de l'impact de l'utilisation des réseaux sociaux sur le sommeil, notamment chez les adolescents, et préparer les futurs médecins à formuler des conseils aux patients et leurs familles pour réduire le temps d'exposition à l'écran en leur expliquant les effets potentiels (ce ne sont que deux exemples de transitions possibles, il y a bien entendu beaucoup d'autres possibilités).

- Le déjeuner entre midi et 13h est une extension ludique du cours (rappelons que nous sommes dans une logique d'immersion). Les élèves (et l'enseignant !) ont certes besoin d'un temps de repos nécessaire pour éviter la surcharge cognitive, mais le repas de midi permet aussi de faire pratiquer les compétences conversationnelles dans un cadre non-institutionnel, libre et ludique, où la parole peut se libérer de manière plus naturelle. Les liens de cohésion au sein du groupe se tissent et se consolident aidant à renforcer des affects et l'intersubjectivité des sujets-apprenants en langue cible. Cela est d'autant plus efficace si le déjeuner permet d'engager les apprenants dans un échange avec un tiers locuteur natif qui les expose à des variétés de langue différentes de celles que l'enseignant-médiateur véhicule. Il nous est même arrivé d'assister à des interactions avec des serveurs, des agents de sécurité, du personnel enseignant et administratif de l'université, des passants, des chauffeurs de camions de livraisons, des touristes, des plongeurs ou des employés de restaurant ou des employés d'entretien hispanophones qui se sont prêtés au jeu et ont interagi de manière libre avec les étudiants. Dans certains cas, l'échange a même débouché sur des questions ou des thématiques d'ordre médical. Il a même été question une fois d'une jeune femme célibataire de nationalité salvadorienne récemment arrivée aux Etats-Unis (au niveau de maîtrise de l'anglais très limité) et enceinte de plusieurs mois. Elle a été référée à la Clínica Hispana (dont elle ignorait l'existence) où l'un des étudiants l'a reçue en compagnie du reste de l'équipe pour évaluer l'état de sa grossesse et lui faire un premier examen médical pour un bilan de santé. Un plan de suivi de grossesse a été établi. La mère est restée en communication avec la Clínica Hispana où elle a assisté à tous les rendez-vous de suivi. Elle continue à y aller pour consulter régulièrement, maintenant pour elle et son fils, et pour le contrôle et traitement du diabète qu'on lui a diagnostiqué par la suite. Elle y obtient aussi sa prescription pour la pilule contraceptive et apprend sur nutrition et prévention de l'obésité, pour elle et son fils. En cas de besoin, c'est à la Clínica Hispana qu'elle est référée à des spécialistes.
- De 13h à 14h : Conférences, présentations de cas cliniques, rencontres avec des invités, discussion de scénarios, analyse de problématiques spécifiques aux patients latinos et/ou hispanophones, etc. En général, pendant cette heure, les étudiants ont

l'opportunité de pratiquer l'entretien médical en espagnol sous forme de simulation où un médecin, l'instructeur ou l'assistant servent de patient(s) simulé(s). Nul besoin d'indiquer que ces rencontres se déroulent, comme l'ensemble du reste du programme, en langue cible (espagnole). Les intervenants (professionnels du secteur de la santé et aussi du milieu associatif, voire des chercheurs et des patients volontaires) sont tous hispanophones.

- De 14h à 17h : Ateliers de conversation et suivi individualisé. Le groupe d'étudiants est ici divisé en deux : une moitié travaille pendant une heure et demi avec l'instructeur et/ou l'assistant pour revoir des aspects spécifiques déterminés en fonction de la progression de chaque élève (pédagogie différenciée, suivi individualisé), pendant que l'autre moitié participe à l'atelier de conversation avec des bénévoles hispanophones[259]. Après une heure et demie, les groupes alternent.
- 17h (maximum 30 minutes) : Débriefing informel[260]. Le travail individuel ou personnel à faire à la maison est suggéré et expliqué. Il s'agit essentiellement d'activités d'extension de compréhension orale ou des exercices en ligne non obligatoires, voire quatre fois pendant le programme pendant le week-end, la rédaction d'un travail écrit d'une ou deux pages pour réinvestir les contenus et les compétences travaillées pendant l'unité. Aussi, pendant ces courtes séances de débriefing, on y fait le point sur la journée, revenant sur des notions à éclaircir, du vocabulaire, des expressions, des difficultés, des idées, des suggestions. Ce moment-là, bien que court, est important pour que les élèves puissent s'exprimer librement et partager leurs impressions quant à leurs progrès, leurs frustrations et leur expérience d'immersion. Dans ce groupe constitué d'étudiants très ambitieux, il était important qu'ils entendent certains de leurs paires exprimer leur frustration par rapport, par exemple, à la vitesse du débit des locuteurs natifs. Là encore, la cohésion, le

[259] Ces bénévoles sont généralement des personnes âgées vivant dans une maison de retraite et membres de l'association « Spanish Immersion Jamaica Plain ». Ce sont pour la plupart des immigrants venus d'Amérique Centrale ou des Caraïbes (République Dominicaine, Cuba, Puerto Rico). Ils travaillent en binôme avec les étudiants dans un format libre de conversation. Les binômes changent plusieurs fois en une heure et demie, donnant l'occasion aux étudiants d'interagir avec un grand nombre d'interlocuteurs.

[260] Après une si longue journée, il est important que ce débriefing n'ait pas lieu dans la salle de cours. Des canapés à l'entrée du bâtiment ou simplement assis par terre sur les marches à l'extérieur conviennent mieux pour que l'espace de dialogue ne soit pas teinté de didactique. Certains étudiants poursuivent même cette conversation entre eux dans le café du coin (en langue cible, oui).

sentiment d'appartenance au groupe et l'identification avec les paires permet de mieux affronter le sentiment d'insécurité linguistique. Ainsi, à la suite d'un entretien de patient simulé, cet échange (en anglais) eut lieu alors qu'on se rendait à l'espace de débriefing :

- Étudiant A : « That was rough ! I didn't get jack shit of what that person whas saying ! »

(« Ça c'était dur ! Je n'ai pigé que dalle à ce que cette personne racontait ! »)

- Étudiante B : « My gosh, SO glad you said that, I though it was only me ! »

(« Mon dieu, j'suis TROP soulagée de t'entendre dire ça, je pensais que c'était seulement moi ! »)

- Étudiant C : « You' kidding ? That was crazy ! Note to self : « Hable más despacito por favor » is now one of my favorite survival expressions. »

(« Tu rigoles ? C'était dingue ! Je note : « Hable más despacito por favor » est maintenant l'une de mes expressions de survie préférées. »)

- Rires du groupe.

- Le soir, après 17h : Un ou deux étudiants sont invités chaque soir à observer et à participer activement au travail effectué à la Clínica Hispana, supervisés par d'un des médecins de garde sur place. Ils ont ainsi l'occasion de pratiquer l'espagnol en situation médicale réelle, avec de vrais patients hispanophones. Ceux qui y participent partagent leur expérience le lendemain matin avec l'ensemble du groupe ou postent un « parte médico » (résumé d'un paragraphe avec le profil, histoire médicale et description du motif de la consultation, éventuellement le traitement proposé) sur le site internet (blog) du cours.

Évaluation :

La restructuration du programme d'espagnol médical à Boston University School of Medicine (BUSM) lors de la première année de notre intervention (2011) eut comme conséquence une augmentation du taux d'inscription de 400% (nous sommes passés de 8

étudiants inscrits en 2012 à plus de 40 inscrits en 2012). Le taux d'absentéisme à BUSM a aussi considérablement diminué, comme le confirme la Dr. Suzanne Sarfaty, Directrice du programme : « The course was transformed from one that was loosely attended to one that has 95% attendance and participation[261] ». Malheureusement, les moyens mis à disposition ne nous ont pas permis de satisfaire cette demande croissante. En effet, un seul instructeur n'aurait pas suffit, et le budget et ressources alloués au programme d'espagnol médical étaient fort limités. Cette année-là et pendant les années suivantes (jusqu'en 2014), les effectifs à BUSM furent limités à 20 places. Ce nombre était encore trop élevé pour un cours de langue de spécialité à visée interactionnelle axé sur les compétences conversationnelles et de communication. La fréquence trop irrégulière et espacée des séances de travail, tout comme l'espace qui nous a été attribué (un auditorium ou amphithéâtre, parfait pour des conférences de type cours magistral mais inadapté au travail que nous effectuions) ont limité la portée des résultats que nous aurions pu obtenir en termes de maîtrise de la langue et, en ce qui concerne cet enseignement de spécialité, de préparation à l'exercice de la profession médicale en milieu réel en langue espagnole. Toujours est-il que le bilan de ces quatre années est extrêmement positif, comme en témoignent les évaluations du programme et le feedback fourni par les étudiants de BUSM (Cf. Annexe).

À Harvard Medical School (HMS), où la restructuration du programme d'espagnol médical eut lieu entre 2014 et 2016, le bilan est d'autant plus positif que les ressources allouées ont été davantage adaptées aux besoins. Les effectifs du cours intensif d'un mois étaient moins importants car un cours d'espagnol médical longitudinal (des séances régulières mais espacées tout au long de l'année scolaire) avait été proposé en complément, préparant les étudiants au préalable avant le cours intensif de l'été. Cette préparation nous permit de constituer une seule cohorte de niveau intermédiaire-avancé chaque été (le cours avait lieu entre juillet et août). Aussi, la collaboration avec les institutions partenaires fut renforcée au-delà de nos attentes. Par exemple, en 2016, lors de la dernière année de notre intervention, HMS a accepté de faire venir une jeune médecin du Costa Rica qui avait récemment fini sa formation à l'Université du Costa

[261] « Le cours a été transformé d'un cours au taux d'absentéisme élevé à un cours au taux d'assiduité et de participation de 95%. » Lettre d'évaluation du programme du 15 mars 2013.

Rica pour collaborer en tant qu'assistante. Cette contribution fut extrêmement utile car l'enseignant du programme n'avait pas de formation formelle préalable en médecine. Les connaissances et l'expérience en médecine de l'assistante venaient donc combler un vide important. De plus, en tant que locutrice native, sa participation dans chaque séance a eu un impact important sur la dynamique conversationnelle du groupe, travaillant en tandem avec l'instructeur. La co-animation en pédagogie (aussi définie comme co-intervention, en anglais co-teaching) est un outil de plus en plus réactualisé, y compris dans le système éducatif public en France (voir à ce propos, entre autres, la présentation faite en 2016 par Marena Turin, IA-IPR à l'Académie de Aix-Marseille, du Ministère de l'Éducation Nationale de France[262]), en particulier dans l'élémentaire, comme en témoigne le dispositif « plus de maîtres que de classes » et le BO numéro 7 daté du 16 février 2017[263]. Ce genre de dispositif n'est pas nouveau aux Etats-Unis, mais comme en France, il a tendance a être mis en place dans le domaine de la formation de formateurs, l'accompagnement d'élèves en difficulté, ou l'enseignement de spécialité. Dans notre perspective et en particulier dans le cadre de l'intervention dans le programme d'espagnol médical de la faculté de médecine de Harvard, ce dispositif de co-animation ou de co-intervention a d'abord permis de renforcer l'expérience d'immersion des élèves. L'assistante venue du Costa Rica était, comme l'instructeur, de nationalité costaricienne. On partageait donc la même langue maternelle mais aussi et surtout la même langue/culture, renforçant par là même un environnement d'immersion plus naturel et beaucoup moins artificiel. De plus, cela a permis aux étudiants qui allaient participer au programme d'immersion au Costa Rica de se préparer à cette expérience en étant exposés au préalable à un environnement de classe très similaire à celui qu'ils allaient découvrir dans leur futur pays d'accueil. À noter que, vu le paysage socio-linguistique de la ville de Boston, un binôme ou tandem portoricain, par exemple, aurait été encore mieux adapté aux besoins des apprenants en raison de la réalité du terrain dans lequel ils allaient exercer. Toujours est-il que cette collaboration a eu des effets importants sur l'investissement des élèves qui comptaient avec deux personnes ressources, l'une

[262] http://cache.media.education.gouv.fr/file/Le_conseil_pedagogique_departemental/98/4/CPD04-CO-INTERVENTION-oct2016_641984.pdf

[263] Annexe I : Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé : http://cache.media.education.gouv.fr/file/7/84/0/ensel263_annexe_716840.pdf

spécialisée en didactique des langues et dans la formation en espagnol médical, l'autre formée, comme eux, à la médecine, et comme eux, jeune et dans la même étape de leur parcours académique et professionnel. Les étudiants ont donc pu bénéficier de repères intersubjectifs et affectifs importants, s'identifiant avec une assistante qui comprenait leur parcours, qui avait une expérience humaine et académique similaire et servait de pont et de référent dans leur construction identitaire et dans leurs parcours professionnel, deux volets qui, pour des futurs médecins, semblent presque indissociables. Et dans cette dynamique, le point d'ancrage, la clé de voûte était la langue/culture.

L'instrumentalisation de la langue et une approche que l'on pourrait qualifier d'actionnelle de par sa visée presque strictement communicative est quelque part inévitable dans la didactique d'une langue étrangère de spécialité. Or, cela ne semble pas incompatible avec un processus de subjectivation fondé sur la construction identitaire (à visée professionnelle dans ce cas d'espèce), l'interdisciplinarité et l'innovation en matière de collaboration institutionnelle pour ouvrir les portes de la salle de cours sur la réalité d'un pays et d'un environnement linguistique où ces nouveaux locuteurs auront à se mouvoir. L'on pourrait affirmer que la perspective adoptée est double dans ce dispositif, centrée sur l'apprenant, certes, mais aussi et surtout conçue pour répondre aux besoins de leurs interlocuteurs (les patients). Nous sommes alors tentés de revenir vers les interactions observées pendant les heures du déjeuner, où, par exemple, cette jeune femme salvadorienne s'est sentie à l'aise pour se confier à une jeune étudiante de médecine américaine à qui elle venait de servir un chile relleno. Le réseau qui s'est créé là, cette connexion ô combien difficile à établir dans la plupart des cas, s'est faite sans heurts, et pour cause : cette jeune femme salvadorienne, consciente d'un besoin latent en raison de sa grossesse, a pris le risque d'interagir et de se confier dans son intimité non à un professionnel de la santé, mais à une jeune femme comme elle avec qui elle a pu s'identifier grâce à la volonté de cette dernière de se présenter non comme une autorité mais comme un être humain accessible, parlant un espagnol approximatif comme elle parlait un anglais approximatif. Ce que cette jeune femme a vu en elle et ses camarades n´était pas une élite anglophone de race blanche, experte, et privilégiée, non, c'était un groupe de jeunes humbles parce qu'ils s'exerçaient à la pratique approximative d'une langue qui est la sienne, ce qui l'a mise en valeur, ouvrant ainsi un passage qu'elle avait

envie et besoin d'emprunter, une opportunité. L'impact que cette interaction a eu est difficile à apprécier et à quantifier. Certes, nous avons expliqué la portée et les conséquences immédiates que cela a eu dans son accès aux soins (suivi de grossesse, suivi et traitement de son diabète, prévention de l'obésité pour elle et son fils, éducation sexuelle sur les moyens de contraception, etc.), mais il serait intéressant d'observer l'impact que cela pourrait avoir sur d'autres aspects conséquents qui, comme dans un effet domino, pourraient même lui faire comprendre que son fils pourrait, de par son héritage linguistique et culturel, prétendre même à une profession que les minorités croient hors de leur portée, mais que les institutions d'élite s'efforcent de promouvoir auprès des minorités[264]. Cet impact est aussi visible lors des interactions avec des familles costariciennes à faible revenu (pour la plupart des mères célibataires) qui accueillent des étudiants de médecine venus des Etats-Unis. Dans l'une des familles, qui accueille depuis de nombreuses années des étudiants venus de Harvard, de Boston University et de nombreuses autres universités d'élite à travers le monde, nous avons entendu un témoignage poignant donné par un enfant d'environ 9 ans :

> *Enquêteur : ¡Hola Javi! Vaya, ¡cómo has crecido! Te vi hablando en inglés con Patricia. (étudiante de médecine américaine en immersion dans la famille).*
>
> *Javier : Sí, es que yo voy a ser como ella. Voy a ser doctor cuando sea grande.*[265]

Ce genre de programmes a donc un impact difficile à chiffrer qui va bien au-delà de ce qu'on peut apprécier en termes de maîtrise de la langue.

Il y a aussi des conséquences positives d'ordre institutionnel sur la base des recommandations que nous avons formulées lors de notre départ en 2016. À présent, HMS propose, en plus du programme d'espagnol médical, un programme de créole médical pour mieux répondre aux besoins d'un autre segment important de la population du Massachusetts : la communauté haïtienne. Également, au mois de juin de cette année

---

264 http://www.nytimes.com/2004/10/13/education/for-medical-schools-minorities-are-the-star-recruits.html

265 Enquêteur : - « Salut Javi ! Dis donc, qu'est-ce que tu as grandi ! Je t'ai vu en train de parler anglais avec Patricia. »
Javier : - « Oui, c'est parce que je vais être comme elle. Je vais être médecin quand je serai grand. »

(2017), eut lieu un premier forum et débat sur l'enseignement de l'espagnol médical à l'Université de Harvard, organisé en partenariat avec l'Académie Royale Nationale de Médecine d'Espagne et l'Institut Cervantès (http://foroharvard.ranm.es/es/). Cela traduit l'importance de ce genre de formations de spécialité en DLE. On espère seulement qu'il n'y aura pas de retour en arrière vers une didactique fondée sur la traduction (ce que laisse penser la promotion lors de cet évènement du Diccionario Panhispánico de terminologie médicale), et que dans cet enseignement de spécialité les variétés péninsulaires ne seront pas privilégiées au détriment des variétés latino-américaines[266] présentes dans le contexte où exerceront les futurs médecins formés par la faculté de médecine de Harvard, ce qui serait une erreur, non seulement éthique et méthodologique, mais aussi didactique.

Étude de cas 4 : La ville comme lieu d'apprentissage : Projet interdisciplinaire d'art et de recherche Regards Francophones à New York. Une expérience esthétique par le medium de la photographie et initiation à la sociolinguistique dans les niveaux avancés de français à Riverdale Country School, RCS (2016).

Constat et diagnostic :

Riverdale Country School (désormais RCS) est un établissement scolaire privé mixte situé dans le Bronx, à New York. Il s'agit d'une école, collège et lycée fondé en 1907 qui scolarise aujourd'hui plus d'un millier d'étudiants de la maternelle (PreK) à la Terminale (12th grade). Cet établissement scolaire est réputé au niveau local, régional et national comme une « collège preparatory school » de haut-niveau, classé 6ème meilleur établissement scolaire privé de la ville de New York et 33ème au niveau national, d'après le classement effectué en 2017 par l'entreprise Niche (https://www.niche.com/). C'est aussi l'un des établissements scolaires les plus chers du pays avec un coût annuel

[266] L'Académie Royale de la Langue Espagnole et L'Institut Cervantès ont une longue histoire d'appropriation et d'imposition de politiques linguistiques institutionnelles pour la diffusion, défense et (re)légitimation de la norme péninsulaire au détriment de toute autre variété, notamment celles issues de l'Amérique Latine. Voir à ce propos le travail de Virginia Garin dans sa thèse « La politique linguistique institutionnelle de diffusion de l'espagnol au XXIème siècle : une enquête sur les représentations de la norme linguistique chez les enseignants de l'Institut Cervantès au Brésil », soutenue le 14 décembre 2016 à l'Université Paul-Valéry, Montpellier III (sous la direction de Henri Boyer).

d'inscription de près de $50,000 (ou €45,000). Il s'agit donc d'un établissement scolaire d'élite et de très haut niveau reconnu officieusement comme un Ivy League feeder[267], c'est-à-dire un établissement secondaire avec un taux d'admission dans les universités de l'Ivy League supérieur à la moyenne. Progressiste et innovateur, RCS dispose de ressources financières, humaines et matérielles considérables. Dans ce contexte, l'enseignement et l'apprentissage des langues joue un rôle important dans le projet pédagogique et stratégique de l'établissement axé, entre autres, sur l'interculturel. Le département de langues compte environ 25 enseignants hautement qualifiés et expérimentés, dont un grand pourcentage est constitué de locuteurs natifs. La presque totalité du corps enseignant du département de langues détient, au minimum, un diplôme de master dans la discipline enseignée. Aussi, au mois de septembre 2017, on y compte deux docteurs (Ph.D.) et un doctorant, ainsi que de nombreux ABD (all but dissertation, c'est-à-dire des candidats qui ont complété tout le curriculum et obtenu tous les crédits nécessaires requis pour un grade de docteur, mais qui n'ont pas complété leur dissertation ni leur défense de thèse). Le programme de langues est donc de très haut niveau. L'utilisation exclusive de la langue cible est pratiquée dès les niveaux débutants, et dans les niveaux avancés il y a une diversification et spécialisation importante du contenu des programmes pour les faire correspondre à un niveau universitaire que l'on juge équivalent, sinon supérieur au niveau d'exigence des classes préparatoires en France.

L'offre de formation en langues étrangères comprend l'espagnol, le français, le mandarin, le japonais et l'italien (offert en tant que cours facultatif). Le Latin et plus récemment le Grec Ancien sont aussi des disciplines rattachées au programme de Langues de RCS. Chaque étudiant inscrit à RCS doit avoir complété au moins le troisième niveau (chaque niveau dure une année scolaire) de l'un des programmes de langues, dont deux doivent avoir été complétés en lycée, mais l'apprentissage des langues étrangères commence tôt en collège, voire avant si l'on considère les programmes d'éveil et de sensibilisation qui ont lieu à l'école primaire et en maternelle. Néanmoins, la plupart des élèves inscrits dans le programme de langues poursuivent leur apprentissage jusque dans les niveaux

[267] Officiellement, RCS fait aussi partie de The Ivy Preparatory School League, une confédération sportive qui regroupe des lycées aussi reconnus comme des Ivy league feeders dans la ville de New York et ses environs.

supérieurs (IV, V et au-delà). Parmi les différents programmes de langues offerts, le programme d'espagnol est largement majoritaire si l'on considère le nombre d'effectifs, suivi du Latin et de loin par le Français, le Mandarin et le Japonais. Depuis notre arrivée à RCS en août 2015 nous avons noté une claire volonté de redynamiser le programme de français pour attirer davantage d'effectifs et aussi, pour encourager les étudiants à considérer d'autres options que le choix par défaut de l'espagnol. En effet, dans le contexte états-unien et en particulier à New York, il est compréhensible que le choix des étudiants et des familles tende naturellement vers l'espagnol. Néanmoins, la ville de New York et ses environs regorgent de présence et d'héritage francophone, un paysage linguistique et culturel rêvé en matière de DLE sur le terrain.

Problématique :

Les atouts de cet établissement, conjugués à une liberté d'entreprendre et un projet institutionnel vouée à l'expérimentation et à l'innovation en pédagogie représentaient clairement une opportunité pour concevoir un projet pour les classes de niveau avancé du programme de français dans le but de contribuer à la promotion de la langue française et de la culture francophone, et par ricochet, à la promotion de la diversité linguistique dans un contexte multilingue et multiculturel. Dans ce dispositif, il nous a semblé important dès le départ d'exploiter l'environnement du paysage linguistique francophone de la ville de New York. Comment connecter la réalité du terrain et celle de la salle de classe dans un projet de langue et culture francophone non académique mais créatif qui puisse permettre aux élèves d'explorer le paysage linguistique environnant dans une approche vouée aux perfectionnement de leurs compétences linguistiques et interculturelles ?

Hypothèses, choix d'action :

La philosophie de cet établissement repose sur trois concepts qui guident l'ensemble du projet pédagogique : « Mind, Character, Community », ou « Esprit, Force de Caractère, Communauté ». Le premier volet concerne bien entendu l'aspect académique, le second une formation humaniste, et le troisième, l'exploration et la compréhension de la réalité qui nous entoure afin d'avoir un impact positif sur notre communauté. Dans le site internet de RCS (http://www.riverdale.edu/page.cfm?p=506, consulté en juin 2017), le

Directeur Général de l'Établissement ou Head of School, Dominique Randolph, explique à propos de la notion de « Community » :

> *« Il est très important que nos élèves comprennent réellement ce que signifie faire partie d'une communauté, ici dans ce campus à Riverdale mais aussi, à l'échelle de la communauté de la ville de New York, et comment une école comme la nôtre travaille en partenariat avec des organisations et des gens du Bronx et de la ville de New York, et même au-delà : comment ce travail nous lie au monde globalisé dans lequel nous vivons aujourd'hui ? Comment cela se joue dans d'autres pays ? Il est très important que les gens comprennent que nous sommes en train d'élargir les cercles de nos communautés. »*[268]

Utiliser la ville de New York comme salle de cours à ciel ouvert répondait donc non seulement à un intérêt pédagogique (compréhension du paysage linguistique) et linguistique (exploitation d'un contexte environnant francophone et francophile) mais aussi à un intérêt institutionnel et stratégique (une présence et une visibilité forte dans la communauté sont essentielles pour la promotion de l'établissement, comme nous l'avons expliqué précédemment au sujet de la compétitivité dans le marché des établissements éducatifs privés aux Etats-Unis). De la même manière, l'interdisciplinarité constitue l'une des approches pédagogiques et didactiques les plus encouragées à RCS. Bien que cela soit le cas de manière transversale dans la plupart des disciplines et programmes, dans le département de langues, les approches interdisciplinaires sont encore relativement récentes, particulièrement dans le programme de français qui restait essentiellement voué à l'apprentissage de la langue/culture. Vu le niveau d'exigence qui caractérise la formation académique à RCS, ses prérogatives et la philosophie stipulée dans son projet d'établissement, et les atouts que constituent le niveau des élèves et le paysage linguistique urbain de la ville de New York, nous avons rapidement déterminé qu'un projet interdisciplinaire d'art et de recherche dans le programme de français nous permettrait de :

---

[268] « It's especially important to get students to really understand what it means to be in a community, both here in this campus in Riverdale but also to be part of the New York City community, and how does a school like this really work in partnership with organizations, people, in the Bronx, in New York City. And even beyond that, how does that work actually tie to the global world we live in right now ? How does that play out in various countries ? It's very important for people to understand that we are expanding those circles of communities. » (Ibid)

1. Dynamiser le programme de français en suivant une approche interdisciplinaire présente dans d'autres programmes, y compris et surtout en dehors du département de langues[269],
2. Promouvoir publiquement auprès des membres de la communauté (particulièrement élèves et parents) ce qui se fait dans le programme de français afin de contribuer à améliorer le recrutement en augmentant les effectifs dans ce programme de langue,
3. Donner un sens d'appartenance aux élèves qui puisse renforcer leurs systèmes de représentations de la langue/culture et contribuer ainsi à leur processus de construction identitaire en L2,
4. Améliorer les compétences conversationnelles et de communication des élèves en les exposant aux variétés linguistiques de la langue française, notamment celles qui diffèrent de la norme franco-française,
5. Enrichir les connaissances et les compétences interculturelles des élèves en matière d'histoire et de culture francophone en abordant des thèmes de civilisation comme l'immigration, la colonisation et la décolonisation, et les conflits et politiques linguistiques, entre autres, dans une perspective sociolinguistique, et,
6. Initier les élèves à la recherche dans un projet aux exigences de niveau universitaire qui permette aussi de développer des savoir-faire linguistiques et des habiletés comme le travail en collaboration, l'autonomie et la curiosité.

Inspirés par le travail effectué par Maude Vadot (DIPRALANG) dans le cadre d'une exposition intitulée « Études de Paysages Sociolinguistiques : la ville de Montpellier » réalisée par les étudiants du TD « Enquêtes sociolinguistiques » (3ème année de licence) sur la base de leur travail d'initiation à la recherche en décembre 2015, nous avons fait circuler le résultat de ce projet qui prenait la forme d'un site internet interactif avec une carte de la ville de Montpellier et des photographies prises et commentées par les étudiants de L3 (http://asl.univ-montp3.fr/1transfert1/expo_sociolinguistique/) auprès de nos collègues du programme de français de RCS. Une collègue professeur de français du

[269] Les deux programmes académiques les plus réputés de RCS, Integrated Liberal Studies (ILS) et Constructing America, sont de nature essentiellement interdisciplinaire.

niveau V-H a répondu à l'appel. Ce genre de projet s'inscrivait parfaitement dans le cadre du programme de son cours intitulé Français V-Honneurs Langue et Culture axé au second semestre sur les thèmes de l'immigration et du racisme. Les élèves de mon cours de français IV travaillaient eux dans une approche historique et diachronique sur la question de l'identité française et francophone au premier semestre, pour continuer au second semestre sur une réflexion de fond sur la question de la défense de l'identité et les problématiques d'ordre social et symbolique liées à l'altérité dans le contexte actuel de globalisation. Nous avons donc décidé de réunir ces deux groupes pour constituer une cohorte de jeunes chercheurs qui auraient pour responsabilité de développer un projet d'art et de recherche tout au long de l'année.

Conception et mise en œuvre :

Une fois la cohorte formée (au total, dix-sept élèves de deux groupes des niveaux avancés IV et V-H du programme de français), nous sommes passés à la phase d'élaboration du projet, intitulé *Regards Francophones à New York*. Ce projet a été défini comme un projet interdisciplinaire d'art et de recherche sur la présence francophone dans la ville de New York. Le medium choisi a été la photographie, le volet recherche a lui été naturellement axé sur la sociolinguistique, c'est-à-dire comment la présence et l'héritage francophone se manifestent-ils à travers le paysage linguistique urbain de la ville de New York. Ce projet défini d'emblée comme interdisciplinaire serait développé en étroite collaboration avec les enseignants du département d'art spécialisés en photographie qui auraient pour mission de former les élèves aux techniques et méthodes photographiques. Ce serait à travers la photographie que nos élèves documenteraient, dans une démarche artistique et presque de nature ethnographique, plusieurs mois de recherche active sur le terrain. Leur exploration de la ville de New York à la recherche d'éléments physiques, matériels et humains qui traduiraient la présence francophone s'accompagnerait de photographies et d'interviews. Le résultat final serait une exposition photo où ils présenteraient le résultat de leur recherche dans une optique esthétique et de recherche. Les photos prises pendant l'année scolaire seraient imprimées et présentées lors d'un vernissage. Le résultat de leur travail photographique (clichés) et de recherche (rapports) serait recueilli dans un site internet créé aussi par les élèves de RCS. Ce projet

interdisciplinaire serait donc mené en autonomie par nos élèves qui compteraient avec l'aide et l'expertise des enseignants de français du département de langues, des enseignants de photographie du département d'art, et des enseignants du département de technologie qui serviraient, non comme enseignants, mais comme passeurs dans cette médiation esthétique où les apprenants sujets joueraient le rôle d'apprenants-spectateurs et apprenants-créateurs, voire d'apprenants-chercheurs. Le site internet qui recueillerait le résultat du travail artistique et de recherche, présenté au public lors d'un vernissage à la fin de l'année scolaire serait, lui aussi, le produit du travail en équipe des élèves, de préférence ceux inscrits dans les cours de programmation et de web design, assistés par les enseignants du département de technologie.

Réalisation :

Comme toujours, notre approche repose sur l'utilisation exclusive de la langue cible. Dans toutes les phases de ce projet, les élèves seraient amenés à échanger en langue cible (français dans ce cas), y compris avec les collaborateurs du projet (enseignants, administrateurs, intervenants, interviewés, organisations). Aussi, ce projet d'art et de recherche repose sur le travail collaboratif tel que défini par Philippe Perrenoud[270] :

> *« Le travail en équipe n'est pas une technologie, ni même une méthodologie. Il touche ce qu'il y a de plus profond en chacun, son rapport à soi et à autrui, la peur d'être percé à jour ou phagocyté, la confiance, la dépendance, l'autonomie, le goût du pouvoir, l'envie d'être accepté, reconnu, estimé, le besoin de solitude et le besoin contraire de fusion dans un groupe. »*

Les élèves ont alors formé des binômes. En amont, nous avions défini une liste d'organisations, de personnes et d'institutions qui participeraient à ce projet pendant une première phase d'exploration de la ville. Nous avons compté avec la participation, entre autres, du bureau des Services Culturels de l'Ambassade de France à New York, de l'Association des Sénégalais d'Amérique (ASA), du Consulat Général du Sénégal à New York, du French Institute Alliance Française de New York, de la Librairie Albertine, du

[270] Philippe Perrenoud est sociologue, professeur à l'Université de Genève dans le champ du curriculum, des pratiques pédagogiques et des institutions de formation, où il co-anime le laboratoire de recherche sur l'innovation en formation et en éducation (LIFE). Cité par le CNDP dans http://www.cndp.fr/crdp-amiens/IMG/pdf/hda_135.pdf, consulté le 4 octobre 2017.

Lycée Français de New York (LFNY). Avant cette première phase d'exploration de la ville, les élèves ont suivi un atelier d'initiation aux techniques photographiques animé par nos collègues du département d'art. Deux d'entre eux, l'un francophone, l'autre francophile, ont travaillé avec nos élèves pour leur apprendre les bases des prises de vues, le cadrage et la composition de l'image, l'utilisation de filtres, le positionnement, l'utilisation des angles, les plans, comment jouer avec la vitesse d'ouverture de l'obturateur, la profondeur de champ, le choix entre couleur et noir et blanc, l'utilisation des fonctionnalités des appareils numériques et Smartphones, etc. En parallèle, pendant les cours, nous avons travaillé en amont sur l'œuvre de Robert Doisneau, notamment pendant une unité sur la Ville Lumière (Paris), sa symbolique et ses représentations. En aval, ce travail de réception et de création esthétique nous a permis d'introduire l'œuvre de la photographe française Françoise Chadaillac intitulé *Droit de Regards, portraits de banlieue avec jeunes* (catalogue de l'exposition au Carré d'Art de Montgéron en 2013, imprimé aux éditions Escourbiac[271]) pour faire la transition vers l'unité finale de l'année portant sur les questions d'immigration, de laïcité, d'assimilation, d'intégration, de discrimination et de racisme dans les cités. Le produit final, le voici : https://sites.google.com/riverdale.edu/regardsfrancophonesnyc/home

Ce site internet regroupe l'ensemble des éléments de ce projet interdisciplinaire. D'abord, une carte interactive créée par les élèves qui retrace leurs parcours d'exploration dans la ville de New York, les sites visités, ainsi que des références textuelles et photographiques afin de guider les visiteurs :

[271] http://www.escourbiac.com/droit-de-regards-portrait-de-banlieue-avec-jeunes/

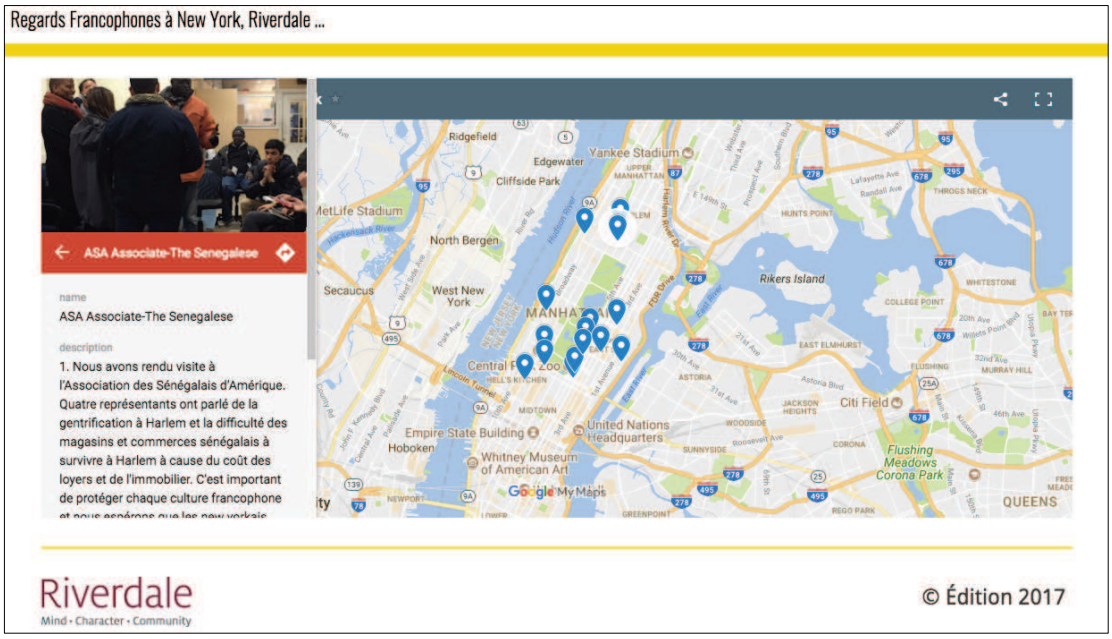


Figure 23: Carte Interactive du projet créée sur la plateforme Google Maps

Ce site, créé par les élèves avec l'aide des enseignants et membres collaborateurs du département de technologie regroupe aussi l'ensemble des photographies prises par les étudiants et les textes qu'ils ont rédigés pour documenter leur recherche, leurs expériences et leurs représentations au sujet de la présence de la langue française et des cultures francophones dans la ville de New York. Les élèves ont aussi appris des techniques photographiques de retouche digitale pour le traitement des images en utilisant les logiciels Adobe Photoshop et Adobe Illustrator. Les photographies et les textes correspondants sont visibles en annexe. En voici plusieurs exemples :

À Manhattan, à hauteur de la 60ème rue, entre les avenues Park et Madison, Le French Institute: Alliance Française (FI:AF) travaille dans la promotion de la langue française et de la culture francophone à New York en renforçant les liens entre les sociétés française et américaine. Les boutons que nous voyons sur la photo sont dans une boîte à l'entrée de l'institution pour que les gens les prennent avant de partir. De jolies expressions comme *chou chou* et *bisous* encouragent à communiquer en français à Manhattan et transmettent aussi un beau message.

Les expressions imprimées sur les boutons sont de l'argot que l'on n'entend pas typiquement à New York. La plupart des écoles qui enseignent le français nous apprennent seulement les règles de grammaire, cependant, le FI:AF a l'air d'enseigner un français plus idiomatique -celui que l'on parle- pas seulement celui qu'on écrit.

L'enseignement du français qui est parlé plutôt qu'écrit est mieux adapté aux exigences du monde réel, et permet aux étudiants d'interagir en français et de créer des souvenirs extraordinaires.

Le design simpliste des boutons évoque la culture française et exprime le bonheur et la camaraderie. Les messages comme « bisous » (qui signifie embrasser), et « chouchou », (qui est un mot d'argot utilisé pour appeler une personne aimée) représentent la langue et la culture francophone et sont faciles à comprendre pour tout le monde. Quand j'entends prononcer ces mots, ça me donne le sentiment relaxant d'être sur une plage en France en mangeant de la bonne nourriture sous le soleil. La mission du FI:AF est d'apporter la culture française à New York parce que le mélange des cultures est fondamental pour unir les sociétés et les gens.

Figure 24: Photo et texte sur le French Cultural Center Alliance Française de New York

Le premier jour du projet Regards Francophones nous avons quitté l'école pour aller en bus au Lycée Français de New York. Au Lycée, nous avons écouté une présentation et après nous avons parlé avec les étudiants. Au Lycée Français, nous avons rencontré des étudiants bilingues qui nous ont parlé de la culture française. Deux jeunes garçons nous ont dit que leurs aspects favoris de la culture française sont la nourriture et le foot. Ils parlent français dans presque tous leurs cours à l'école et ils passent le baccalauréat. Le travail scolaire semblait assez similaire au nôtre, mais le système des cours était différent. Il est amusant de penser qu'ils suivent des cours comme les mathématiques en français. Ils vivent dans une «double culture»: ils parlent souvent anglais et aussi français avec leurs amis et leurs familles. La plupart des étudiants a de la famille française, mais un garçon étudie à l'école seulement parce que ses parents pensent qu'il serait bon d'apprendre une autre langue.

Après, nous sommes allés à la librairie Albertine et le consulat de France. George pense que la librairie était sa partie préférée du voyage. Dans la librairie Albertine, nous avons vu beaucoup de livres français qui nous montrent la culture française. La librairie est importante parce que la littérature et les livres sont une partie centrale de la culture française. C'était magnifique et nous avons aimé regarder les livres et les photographier. Au Consulat, il y a le festival Albertine chaque année, où des français discutent à propos de questions comme le racisme, l'identité et l'intégration. Nous avons entendu un homme au Consulat de France qui nous a expliqué l'importance de la culture française. Il a décrit la culture comme étant « une arme douce » parce que c'est plus facile de créer les liens entre deux pays si on utilise la culture. La diplomatie culturelle est très importante dans une période difficile ou une crise internationale parce qu'elle peut servir de porte ouverte. Des aspects importants de la culture française sont la littérature, la démocratie et la liberté. Le Consulat est à New York parce que New York est la capitale culturelle des États-Unis. Après, un autre représentant a fait un discours sur le travail du Consulat. Un de ses projets et de permettre aux écoles publiques d'avoir le statut d'écoles bilingues.

À Harlem, nous avons appris beaucoup sur l'Association des Sénégalais d'Amérique (ASA). De nombreux sénégalais immigrants vivent à Harlem mais il est difficile de maintenir leur culture à cause de la culture américaine et la gentrification. C'est une association dont le but est l'intégration sociale des sénégalais dans la société américaine. Il y a des problèmes économiques, comme la gentrification, qui est particulièrement dangereuse parce qu'elle peut détruire la culture et obliger les gens à quitter le quartier. Le groupe fournit des informations sur l'éducation, le travail et l'assurance pour les sénégalais d'Amérique. Ils essaient de protéger leur culture. Sur les murs, il y avait beaucoup de photos du Sénégal et de New York, ce qui montre le mélange positif des deux cultures.

Après cette visite, nous sommes allés au marché. Il pleuvait, alors certains magasins étaient fermés, mais nous avons pu parler à certains marchands. L'une des marchandes a fièrement parlé de son pays (La Guinée) et a expliqué que Camara Laye venait de là. Il y avait beaucoup de beaux vêtements et des tambours. Après avoir fait des achats et pris des photos, nous sommes retournés à l'école !

Figure 25: Texte et photographie sur le marché africain au Petit Sénégal à NYC

Au début des années 1900, un grand groupe d'africains-américains ont déménagé des états du sud des États-Unis vers le nord, dans de grandes villes comme New York. C'est comme cela que Harlem est né. Au cours des 30 ou 40 dernières années, de nombreux immigrants d'Afrique de l'Ouest ont commencé à déménager dans les villes du nord, la plus grande communauté étant la sénégalaise. Les immigrants sénégalais ont créé leur propre petit quartier à Harlem. Il est situé le long de la rue 116, du côté est de Manhattan. Nous avons visité le marché sénégalais situé là où beaucoup d'habitants de Harlem aiment faire leurs courses. Nous avons parlé un peu aux gens là-bas (ils étaient réticents à nous parler) et nous avons trouvé qu'ils étaient ravis de répandre la culture sénégalaise à New York. C'était cool de voir qu'ils n'oubliaient pas la culture de leur patrie d'origine. Ils vendaient de nombreux articles typiques de la rue comme des ceintures, des chapeaux et des porte-clés. Cependant, ils vendaient aussi de nombreux produits sénégalais comme du beurre de karité fraîchement agité et du savon noir africain fait-maison, comme on peut le voir sur la photo ci-dessous. Nous avons aussi vu des masques de têtes sculptés à la main et des paniers tissés à la main ainsi que beaucoup de vêtements sénégalais traditionnels. Le marché est très authentique en raison de tous ces éléments traditionnels. Il est étonnant que ces personnes investissent encore tant de temps et d'efforts à défendre et à promouvoir leurs origines sénégalaises…

Figure 26: Texte et photo sur la valeur symbolique du beurre de karité

Un étudiant décrit un projet qu'il a fait dans son école, le Lycée Français de New York (LFNY). Il s'agit d'un établissement scolaire bilingue français et anglais situé à New York. Le Lycée Français a des étudiants de plus de 50 nationalités. D'après Monsieur L'Hotellier, directeur du secondaire, le plan stratégique du Lycée Français est d'éduquer ses étudiants à devenir des intellectuels et des dirigeants, et à naviguer dans un monde qui change rapidement.

La plupart des cours sont dispensés en français, mais ce projet là est présenté en anglais. L'immeuble est beau. Il y a des longs couloirs et une architecture moderne. Il y a plusieurs affiches et exposés aussi ; les étudiants produisent beaucoup d'art!

J'ai voulu prendre cette photo parce que les étudiants du Lycée Français que nous avons rencontrés semblent très enthousiastes. L'énergie de l'étudiant qui montre son projet a attiré mon attention. Ce garçon est un étudiant du secondaire, il est bilingue.

Il y a des différences entre le LFNY et RCS. La plupart des classes au LFNY sont en français et tous les étudiants sont bilingues. Aussi, les étudiants portent des uniformes. Au LFNY, et dans d'autres écoles bilingues, les élèves font une connexion entre le monde anglophone et le monde francophone, ce qui favorise l'entente entre des peuples différents pour créer un monde plus interconnecté.

Figure 27: Photographie et texte sur le Lycée Français de New York, LFNY

« Marie » (c'est un pseudonyme) est une actrice qui habite à Brooklyn. Elle est de Paris, sa mère est de Marseille et son père était du Bénin. La famille de sa mère est originaire de Syrie et sa mère parle arabe. Marie a vécu à Paris depuis qu'elle est née en 1978 jusqu'en 2004, quand elle est venue à New York pour devenir actrice. Elle a expliqué qu'en France il n'y avait pas beaucoup d'acteurs noirs et qu'elle préférait la qualité des productions américaines. Puis, elle a ajouté: « En général, il y a beaucoup plus d'opportunités ici qu'en France. » Maintenant, Marie essaie d'apprendre l'arabe parce que c'est une partie de son héritage culturel.

Lorsqu'elle a été interrogée sur son identité, Marie a dit : « Je m'identifie comme française avant tout, mais il me semble que je suis beaucoup plus à l'aise et épanouie aux États-Unis. » Marie a expliqué qu'elle semble plus syrienne que béninoise parce qu'elle a été élevée par sa mère. Quand elle habitait à Paris, elle a souffert beaucoup du racisme subtil. Certaines personnes avaient du mal à la comprendre parce qu'ils essayaient de la mettre dans une catégorie. Elle se souvient qu'à la boulangerie il y avait une pâtisserie qui s'appelait Tête de Nègre.

En parlant du racisme en Amérique, elle dit : « Aux États-Unis, vu que je ne m'identifie pas comme africaine-américaine, beaucoup de racisme ne s'applique pas à moi. » Cependant, elle a quand même vu beaucoup de racisme ici, par exemple, quand elle a passé un an à Kentucky dans un programme de son école où elle a vu beaucoup de ségrégation dans la ville. Elle explique : « La grande différence entre la France et ici c'est qu'en France, pour les non-blancs de ma génération, il y a toujours la question de notre identité. En France, les gens demandent toujours d'où on vient et pourquoi on n'a pas d'accent africain. La France est très conservatrice et elle a beaucoup de mal à accepter qu'aujourd'hui elle est diverse. »

Elle continue d'expliquer qu'en Amérique, « la diversité est là depuis toujours, donc quand on voit quelqu'un qui n'est pas blanc, on ne se demande jamais d'où il ou elle vient. » En parlant de la nouvelle administration du Président Trump, Marie dit : « J'ai peur de quitter le pays maintenant, je ne sais pas si je pourrais rentrer aux États-Unis quand mon visa expire. Maintenant, je suis là depuis 12 ans, je me sens donc chez-moi (plus qu'à Paris) et je n'ai aucune intention de rentrer. » À la fin de notre entretien, Marie révèle que depuis qu'elle est ici, aux États-Unis, son français s'est un peu rouillé et qu'elle parle plutôt le franglais avec ses amis.

Figure 28: Photographie et texte, interview et biographie linguistique de "Marie"

Toutes les photographies et les textes réalisés par les élèves furent exposés lors d'un vernissage auquel ont été invités les parents d'élèves, tous les enseignants du département de langues, le corps enseignant et administratif de RCS, des membres des organisations partenaires, des amis et des proches de l'ensemble de la communauté éducative. Ce vernissage donna lieu à une exposition que les services de communication de RCS se pressèrent de publier sur les réseaux sociaux et autres canaux de communication et qui se trouve encore affichée sur les murs du bâtiment principal du campus. Le site internet, qui recueille l'ensemble des photos et textes, a été rendu public et est accessible à quiconque, le but étant de servir d'outil de référence (rares sont les sites qui répertorient la présence francophone à New York) et comme point de départ pour d'autres exploitations d'ordre didactique, pédagogique, éducative, culturelle, artistique, anthropologique ou d'une autre nature. En effet, cette première édition du projet Regards Francophones à New York donnera lieu à des éditions subséquentes dans les années à venir. Aussi, ce projet a le potentiel d'être développé en collaboration avec d'autres établissements éducatifs, privés ou publics de la ville de New York, non seulement des lycées mais aussi des écoles primaires, des collèges et des universités.

Évaluation :

Il est encore tôt pour évaluer les résultats du projet *Regards Francophones à New York* au moyen ou long terme à niveau institutionnel, local ou international. Cependant, en tant que projet éducatif voué et conçu dans une perspective tripartite (en didactique des langues/cultures, interdisciplinaire, de stratégie institutionnelle), nous pouvons noter les résultats suivants :

1. DLE : Ce projet permit à une cohorte d'élèves assez hétérogène de collaborer afin d'améliorer leurs compétences langagières, interculturelles et translangagères (dans le sens défini par Joëlle Aden, 2013 : 115[272]). En effet, même s'il s'agissait de deux groupes de niveaux dits « avancés », il y a tout de même une différence importante dans le niveau de maîtrise de français des étudiants des sections dites

[272] Translanger: « acte dynamique de reliance à soi, aux autres et à l'environnement par lequel émergent en permanence des sens partagés entre les humains. Le préfixe « trans » faisant référence à ce qui traverse, unit et dépasse les interstices entre les êtres », in N.Borgé (2015 :16)

régulières et ceux inscrits dans les sections d'honneurs. Cette différence était d'autant plus marquée qu'il s'agissait d'une section de niveau IV (régulier) et d'une section de niveau V-Honneurs. Le travail collaboratif ou en groupes hétérogènes ou de niveau de compétence varié génère encore des débats parmi les spécialistes, comme on le voit dans les critiques formulées à l'égard de Philippe Meirieu et sa pédagogie différenciée ou différenciation pédagogique (Meirieu, Apprendre en Groupe, 2010) par ceux qui prônent l'homogénéité des classes ou le diagnostic préalable[273]. Dans le cadre spécifique de ce projet, cette hétérogénéité (somme toute assez relative) a été un atout, une richesse, non seulement au niveau inter-classe (les élèves de niveau IV se sont sentis inspirés à être à la hauteur de ceux plus avancés de niveau V-H) mais aussi au niveau interne à chaque binôme. Certains binômes formés par des élèves aux compétences distinctes mais complémentaires ont pu produire un travail de très bonne qualité, notamment dans les deux versants de l'écrit et de l'oral. Le medium de l'expérience et de la création esthétique leur a permis de se focaliser, non directement et exclusivement sur le travail lié à la langue mais de manière indirecte, ce qui leur permit de travailler en immersion de manière plus libre et décontractée. De même, ce travail défini dès le départ comme une mission de recherche sur le terrain, comme un travail de niveau universitaire, a eu pour effet de valoriser et de responsabiliser les apprenants qui se sont sentis autorisés et encouragés à prendre des risques et à se donner les moyens de se surpasser, certains allant même jusqu'à relever le défi de parler en public devant une assemblée alors que d'habitude et dans les conditions « normales » d'un cours, ils auraient été réticents à prendre la parole. Ce dispositif a donc permis aux sujets-apprenants de faire des progrès importants au niveau langagier dans les quatre compétences majeures de compréhension orale (par le biais des échanges avec leurs pairs, les enseignants-médiateurs, intervenants et autres, et surtout les interviews menées auprès de locuteurs natifs issus d'un vaste système de variétés du français, allant du franco-français parisien de métropole jusqu'au français du Sénégal, voire même une exposition à d'autres langues

[273] Ce débat en particulier concerne l'éducation ou la pédagogie en général mais il s'agit d'une question extrêmement pertinente en DLE.

comme le swahili ou le créole), de compréhension des écrits (lectures de sources authentiques comme des articles, courriels et des dépliants pendant la phase de recherche, lectures des rapports de recherche et textes rédigés par leur pairs), d'expression orale (pendant le vernissage, chaque élève s'est adressé à l'assemblée pour décrire l'esthétique de leur travail photographique, leurs impressions et résultats de leur recherche, sans parler des échanges dans le cadre de la médiation) et d'expression écrite (rédaction des rapports de recherche, courriels, descriptifs pour le site web, etc.). Le tout s'est produit, bien entendu, en langue cible (française). Cela aurait amplement justifié l'intérêt de ce dispositif. Or, le caractère interdisciplinaire de ce projet a permis d'aller au-delà des objectifs habituels dans le cadre d'un cours ou programme de langue étrangère. Les élèves ont été sensibilisés à des méthodes de recherche ethnographique et sociolinguistique et nous avons abordé la notion de diglossie (Fishman, 1967), ce qu'on ne fait que très rarement –sinon jamais– en lycée. Ainsi, les élèves ont pu mener leurs observations sur le terrain et effectuer des enquêtes et des entretiens pour apprécier le phénomène de contact des langues dans la ville de New York en mobilisant les notions de communautés de langue et de parole. Leurs travaux ont considéré le conflit et les dynamiques dans lesquelles s'inscrivent non seulement le français et l'anglais mais aussi la situation dans le schéma diglossique de la communauté sénégalaise à Harlem, la communauté camerounaise à Queens et celle des français expatriés dans le milieu des affaires ou de la diplomatie de la 5ème avenue du East Side. Certains étudiants ont même eu l'idée d'aller suivre les traces de Joshua Fishman à l'Université de Columbia où il fit ses études, puis au City College of New York, à Yeshiva University et à New York University, où il enseigna. Également, les élèves ont appris et mobilisé des techniques photographiques en tant que spectateurs et créateurs et, d'un point de vue interculturel, redécouvert le paysage linguistique environnant dans une perspective nouvelle d'altérité et d'intersubjectivité, voire de responsabilité citoyenne par rapport aux problématiques sociales, économiques et internationales observées (gentrification de Harlem, inégalités dans l'accès à l'éducation, pauvreté, politiques linguistiques, diplomatie, etc.).

2. Interdisciplinarité : C'est précisément parce qu'il s'agit d'un projet interdisciplinaire que les apprenants ont pu mieux ressentir un aspect clé de tout processus d'apprentissage : le besoin. La variété d'acteurs et d'approches mobilisés a obligé les apprenants à s'approprier les objectifs définis dans ce dispositif de médiation pour les coordonner, leur donner un sens, les hiérarchiser. Pendant l'un des ateliers de photographie, l'un des médiateurs dit aux élèves : « It's not my ass on the podium the night of the opening of the exhibit, it's not my name on those pictures. If they suck, it's on you guys ».[274] Cette interpellation, certes vulgaire et qui pourrait être jugée déplacée dans le contexte scolaire, résume bien la dynamique qui s'était instaurée : les élèves en ont été amusés (l'enseignant en question est quelqu'un de très charismatique, très respecté et aimé des étudiants) mais aussi et surtout, ils ont pris conscience que le travail artistique et linguistique qu'ils effectuaient était le leur, et qu'il allait au-delà d'un simple projet scolaire. Cette appropriation du projet se produit rarement dans le contexte scolaire, et pour cause : la conception des projets pédagogiques peine à donner aux sujets-apprenants les pleins pouvoirs et la pleine responsabilité car ils sont souvent subordonnés à un certain degré d'artificialité. Or, dans ce genre de projet artistique (comme dans le théâtre), il ne s'agit pas d'un simulacre. La représentation devant un public aura bien lieu. Ce n'est même pas une question d'évaluation formelle (d'ailleurs, ce projet n'était pas noté). L'évaluation n'est pas institutionnelle, elle vient d'autrui, du public, qui juge de la *persona* (au sens étymologique de masque) que nous lui présentons par le biais de l'œuvre. Le sujet se risque alors sachant que, en effet, le vernissage de l'exposition aura bien lieu. C'est en tombant les murs de la salle de cours que se libère la parole car, privés de cet isoloir intime qui nous protège et réconforte (apprenants comme enseignants), nous risquons véritablement notre face en nous dévoilant aux regards extérieurs, ceux d'autrui. Là, nous cessons d'être passeurs et rejoignons, enfin, l'autre-en-je[275].

[274] « Ce n'est pas ma peau qui est en jeu sur le podium le soir du vernissage, ce n'est pas moi qui signe vos photos. Si elles sont nulles, 'faudra assumer. »

[275] Au sens psycholinguistique, où le je se définirait dans la projection que le moi se fait à partir de ce qu'il estime être le regard de l'autre.

3. D'un point de vue institutionnel, le projet *Regards Francophones à New York* réussit à mettre en avant et à faire la promotion du programme de français au-delà des salles de cours. Bien qu'à RCS ce programme ne soit aucunement menacé, notre expérience à CM nous a fait comprendre que la pérennité de ce genre de programmes dépend aussi grandement de facteurs, hélas, financiers. Peu d'effectifs et un recrutement en baisse peuvent en effet avoir pour conséquence, sinon la fermeture du programme, la réduction de ressources matérielles et humaines alloués, engendrant alors davantage de difficultés pour assurer sa pérennité, surtout dans un milieu aussi compétitif que celui d'une « prep school » new yorkaise. Fort heureusement, ce programme est en bonne santé, et grâce aux efforts menés par l'ensemble de l'équipe, notamment de l'ancien directeur du département et de la directrice actuelle du département, le programme de français est plébiscité au sein de la communauté scolaire comme un programme dynamique et en croissance. Cela doit permettre alors d'envisager des objectifs encore plus ambitieux, non seulement pour des raisons institutionnelles ou d'écologie linguistique, mais surtout pour des raisons didactiques et interculturelles. En tant que communauté scolaire, enseignants, élèves et administrateurs se doivent de participer activement à la vie de la communauté au-delà du campus, d'abord sur un plan local, puis régional, et pourquoi pas international. Le projet *Regards Francophones à New York* a pour ambition de continuer à être développé dans les années à venir. Sur le court terme, la préparation de la deuxième édition (2018) du projet est déjà en cours. La première édition a permis d'établir des liens entre institutions. Par exemple, Riverdale Country School (RCS) et le Lycée Français de New York (LFNY) commenceront à l'automne 2017 un partenariat avec des échanges à caractère culturel pour que les nouveaux enseignants du LFNY récemment arrivés de France puissent visiter RCS et découvrir ainsi le fonctionnement d'un établissement privé états-unien de cette nature. Ce genre d'échange institutionnel permettra de partager des pratiques pédagogiques, développer des projets en commun et éventuellement permettre aux élèves des deux institutions de collaborer dans des projets didactiques et

interdisciplinaires divers, y compris dans le domaine du FLE, des arts, des sciences.

Conclusion

Chaque environnement scolaire, chaque établissement, chaque classe est unique. Essayer de systématiser une approche en DLE dans le secondaire revient justement à tomber dans l'excès institutionnel duquel nous essayons de nous distancer. Toujours est-il qu'au travers de ces études de cas il est possible d'identifier un certain nombre de paramètres qui nous permettent de définir non une stratégie unique mais une approche subjectivante, adaptable et dynamique, où la pratique de l'oral, la prise de parole et l'interaction en langue cible doivent être centrales. Ces stratégies d'immersion visent à décloisonner les contenus dans une perspective interdisciplinaire qui dépend également d'un apprentissage précoce des langues qui devrait commencer dès l'école primaire, voire à l'école maternelle.

L'ère de la globalisation impose des défis considérables mais offre également des atouts non négligeables, le premier étant l'opportunité d'établir des accords de coopération internationale entre états et établissements scolaires. Ces accords bilatéraux de coopération permettraient une mobilité internationale accrue non seulement des élèves mais aussi du corps enseignant par le biais, entre autres, de « fellowships » ou stages professionnels de formation à l'étranger dans le cadre de programmes d'échange de moyenne et longue durée.

La réactualisation d'outils trop rapidement écartés en DLE (par exemple, la dictée ou le cours magistral) et la mise en place à grande échelle d'approches et de méthodes innovantes telles que la pratique théâtrale sont des pistes d'avenir à explorer, tout comme combiner les âges et les niveaux de compétence.

Or, ces changements structurels de fond en matière de didactique des langues n'auraient qu'un impact très limité si on omet de repenser la formation des enseignants de langue du secondaire pour qu'elle soit adaptée à la réalité du terrain. Le succès de la médiation telle que proposée ici repose sur le principe de professionnalisation des enseignants. Sans le renversement de ces trois paradigmes –institutionnel, interactionnel et professionnel–, la

DLE dans le secondaire continuera d'être ce qu'elle aujourd'hui : un enseignement *des* langues et non un apprentissage *en* langues.

Considérations finales

Dans une interview dans l'émission *Un Monde d'Idées* diffusée sur France Info le 3 septembre 2013, Alain Bentolila, professeur de linguistique de l'université Paris-Descartes, conseiller scientifique du ministère de l'Éducation et de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, une figure très influente du monde de l'éducation notamment de par son travail sur l'enseignement de la lecture, s'insurge contre l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire en affirmant :

> *« On ne bâtit pas sa maîtrise d'une langue étrangère sur les ruines de sa langue maternelle ! Tout se joue en CP [Cours Préparatoire]. Le rôle de l'instituteur n'est pas d'enseigner l'anglais (…). Sa mission fondamentale est de lui donner [à l'élève] sa maîtrise de la langue maternelle et pas de lui apprendre l'anglais parce qu'on ne construit pas une langue étrangère sur les ruines de sa langue maternelle. »*

La didactique des langues dans le contexte qui nous intéresse ici (celui du secondaire) connaît, comme nous l'avons vu, de nombreux obstacles. Certains sont d'ordre méthodologique, d'autres théorique et scientifique. Les ressources matérielles imposent également un défi souvent insurmontable, le plus notable étant le nombre d'effectifs par classe en cours de langue vivante ou étrangère. En France comme aux Etats-Unis, dans le public comme dans le privé et y compris dans l'enseignement supérieur, l'apprentissage des langues étrangères est vécu par ses acteurs (élèves, enseignants, administration) comme une sorte de quête perdue d'avance. Certains diraient même qu'il s'agit d'une chimère. Et ça l'est, non parce qu'on ne sache pas comment enseigner les langues étrangères, sinon parce que le premier obstacle, le plus fondamental et le plus incontournable, est d'ordre institutionnel et symbolique, comme le démontrent les propos de M. Bentolila, symptomatiques d'une problématique sous-jacente.

Cette peur infondée de voir venir la langue de l'autre supplanter ou nuire à la langue maternelle, celle qui de surcroît est appelée « nationale », en dit long sur l'imaginaire collectif et le système de représentations qui tendent, hélas, à l'enfermement plus qu'à l'altérité, au protectionnisme plus qu'à l'entente. Or, c'est précisément pour cela que parler de passage dans une interlangue et dans l'interculturel revêt d'une mission qui va au-delà du didactique, voire de l'éducationnel. Cette idéologie du monolinguisme, de la peur de l'autre inscrite dans un modèle institutionnel et défendue par ses porte-parole contribue à la pérennisation de cet étiquetage et de ce stigma de langue « étrangère ». Si on ne dépasse pas ce stade, la DLE dans le secondaire demeurera ce qu'elle est au niveau institutionnel : une didactique de l'accessoire. Penser en termes d'apprentissage *en* langues et non en termes d'enseignement *des* langues étrangères est le paradigme qui se profile dans l'évolution de notre discipline. Après tout, peut-on réellement qualifier l'espagnol de langue étrangère dans les quartiers de l'est du Bronx ou dans des villes comme New York ou Los Angeles ou, à plus grande échelle, dans ce pays –les Etats-Unis– qui n'a pas de langue nationale officielle déclarée ? L'arabe est-elle une langue étrangère à La Paillade ou dans les quartiers au nord de Marseille ? Est-ce l'anglais une langue étrangère dans le monde de la finance dans le quartier de La Défense ? Comme le dit Fabrice Jaumont, attaché éducation à l'Ambassade de France à New York, « l'avenir de l'éducation est bilingue »[276].

On ne peut pas appréhender la DLE sans cette dimension sociolinguistique, symbolique et institutionnelle dans laquelle s'inscrit l'École. Que ce soit en Europe ou en Amérique, circonscrire la DLE au milieu institutionnel ne peut que déboucher sur l'instrumentalisation et l'objectivation de l'apprenant, de l'enseignant et de la langue/culture car nous sommes précisément dans un système d'enseignement des masses. Dans cet engrenage, le sujet peine à être perçu dans sa complexité, dans sa singularité. Parce que l'apprentissage d'une langue étrangère implique un remaniement profond du moi, on ne peut le cerner que de manière qualitative et non quantitative. Il s'agit d'un processus de construction identitaire, non d'un apprentissage de contenus, d'outils, encore moins d'une *matière*. Ce n'est pas non plus une discipline, c'est une partie constitutive de l'individu, une toile de fond qui comme un horizon nouveau jamais

[276] Jaumont, F., *The Bilingual Revolution, The future of education is in two languages*, à paraître en 2017.

exploré auparavant, laisse se dessiner les contours d'une subjectivité nouvelle en éternelle ébullition, en *émergence*.

La DLE (entendue dans le versant des praticiens, des didacticiens de terrain) ne peut donc être déliée de la réalité du contexte où elle s'inscrit car elle doit s'y adapter pour être efficace et pouvoir ainsi se renouveler. Nous ne pouvons pas non plus passer sous silence ou prétendre ignorer que dans le marché de l'éducation actuel, le bien que nous produisons (les techniques, le savoir, l'expertise, la recherche et le développement en matière de didactiques des langues) se négocie, et se négocie très bien. Au rythme actuel de l'évolution des courants d'échange économiques et sociaux, l'apprentissage des langues se profile pour se placer sur le front du marché éducatif, au même titre que le codage ou la programmation informatique. Ce renversement structurel sera difficile à négocier, trop habitués que nous sommes à voir le cours de langue comme une « matière » ou « discipline » de deuxième rang. Cette croissance exponentielle du prestige associé aux sciences du langage et notamment à l'apprentissage des langues en parallèle au développement de l'intelligence artificielle sera un défi d'autant plus difficile à relever que les grandes multinationales du marché de l'édition de produits éducatifs et ses lobbies ont une grande longueur d'avance sur nous, les didacticiens de terrain et les chercheurs. Qu'on veuille ou non l'admettre, nous sommes déjà entrés en compétition avec les outils issus de la deuxième vague de la méthode audio-visuelle, celle des applications interactives visant l'apprentissage en autonomie en dehors du cadre scolaire. Les maisons d'édition opèrent déjà sur la base immatérielle des manuels qui deviennent plus des applications interactives logées dans le Nuage (ce n'est pas une métaphore, on se réfère au Cloud[277]) pour tablettes, ordinateurs et Smartphones. C'est un marché en pleine effervescence qui draine d'ailleurs de nombreux professionnels de la DLE et qui vise à supplanter ce qui se fait dans les salles de cours traditionnelles. Il y a comme un déjà vu sauf que, cette fois-ci, l'outil technologique s'annonce ultra-performant et ne cesse de s'améliorer, s'adaptant sans cesse sur la base du développement rapide de l'IA (Intelligence Artificielle, ou AI pour ses sigles en anglais). « Serait-on déjà tourné vers un

[277] Système de stockage d'information et d'exploitation de données à partir de serveurs à distance auxquels on accède par l'intermédiaire d'un réseau, Internet par exemple.

monde de clones ? », s'interrogeait déjà P. Anderson en 1999[278]. La DLE se situe à cette frontière mouvante, à cette limite, presque comme un dernier bastion avant que le sujet ne bascule vers son uniformisation. Paradoxalement, c'est au sein de l'institution scolaire que se joue cette transition pour que l'apprentissage *en* langues demeure axé sur l'interaction belle et imprévisible de l'expérience intersubjective, celle du partage, de la confrontation et de la construction toujours inaboutie du savoir et de nos identités.

Dans cette perspective, nous postulons qu'une approche interdisciplinaire de la DLE fondée sur des stratégies d'immersion doit reposer sur les trois piliers ici proposés : la subjectivation, le bilinguisme et la médiation. Ces trois voies nous mènent à proposer la réactualisation d'un modèle déjà existant mais qui se meurt, celui de l'éducation bilingue tel que développé dans les écoles, collèges et lycées français à l'étranger. La mise en œuvre de ce genre de dispositif est transposable à n'importe quelle(s) langue(s) mais impose un remaniement institutionnel profond non seulement au sein de ce qui se fait en matière de didactique des langues dans le secondaire (ne pouvant plus être isolé de ce qui se fait dans les stades plus précoces, notamment dans le primaire) mais aussi et surtout dans la conception globale de l'idée que l'on se fait du modèle éducatif. Si l'on convient à affirmer que l'apprentissage des langues est et doit faire partie intégrante d'un modèle de société à l'ère de la globalisation, il faudra se donner les moyens pour repenser le concept de bilingualité non comme étant dissocié de l'institutionnel mais comme étant l'une de ses caractéristiques principales.

Les observations de terrain menées dans trois pays centrées surtout dans le secondaire mais articulées dans une optique plus vaste qui se doit de considérer ce qui vient avant (l'élémentaire, la famille) et après (l'enseignement supérieur et le monde professionnel) nous ont permis de dresser un état des lieus préoccupant mais à la fois encourageant. En effet, nous savons que l'accès précoce aux langues est justement la condition sine qua non pour la bilingualité. Il y a bien entendu des exceptions, mais dans l'optique d'un enseignement de masse, institutionnalisé et codifié, nous affirmons que si l'ambition des autorités est justement que les élèves acquièrent une langue étrangère, il faudra commencer tôt, très tôt, le plus tôt possible.

[278] P. Anderson, *La Didactique des Langues Étrangères à l'Épreuve du Sujet*, Presses Universitaires Franc-Comtoises, 1999, p. 343.

De par la flexibilité qu'offre le privé comme laboratoire d'expérimentation, de recherche et de développement, il nous semble important de ne plus concevoir le public et le privé comme des identités séparées mais complémentaires dont l'articulation pourrait permettre de tester et de concevoir de nouvelles approches. Le modèle de charter school aux Etats-Unis nous semble dans ce sens très prometteur. Ce genre d'établissements, financés par des fonds publics mais bénéficiant d'une grande autonomie, est en fait un hybride public-privé qu'il serait intéressant de considérer dans l'avenir de l'éducation et notamment de l'éducation bilingue.

Le secteur privé entendu comme le monde des entreprises devient également un acteur important du marché de l'éducation. Google, par exemple, ne se contente plus de proposer des outils technologiques pouvant être utilisés dans nos écoles, collèges, lycées et universités. Elle les conçoit expressément et va jusqu'à financer directement des établissements privés et publics. Idem pour Apple qui lance des partenariats avec des écoles comme Avenues The World School, un établissement privé à New York. Ce programme (Apple Distinguished Schools[279]) a pour ambition de créer un réseau mondial d'établissements éducatifs sponsorisés par la marque. Les implications de cette symbiose en termes de choix pédagogiques, stratégies et politiques éducatives sont énormes, et insoupçonnées. L'avenir de l'éducation semble donc aller dans le sens d'une transformation des établissements éducatifs qui deviendraient une sorte d'incubateurs de plus en plus orientés vers la préparation au monde du travail, à la spécialisation et à la professionnalisation de l'apprentissage. Cette approche n'est pas nouvelle, même en France. C'est le cas des partenariats établis entre le secteur privé (le cas de l'industrie automobile, par exemple) et le MEN dans le cadre des programmes du Baccalauréat Professionnel. Ainsi, le groupe PSA Peugeot Citroën propose, par exemple, des Bac Pro en alternance[280]. Également, le Ministère de l'Éducation formalise ce genre de partenariats par le biais de dispositifs comme le parcours Avenir[281], proposé à des élèves de la sixième à la terminale.

[279] https://www.apple.com/education/apple-distinguished-schools/
[280] http://www.psa-emploi-jeunes.com/alternance/nos-offres-br-bep-cap-bac-pro
[281] http://www.education.gouv.fr/cid56432/les-partenaires-du-monde-professionnel.html

La mutation de l'Éducation s'inscrit dans ce mouvement effréné de la globalisation, ce qui constitue certainement un défi, mais peut aussi représenter une opportunité, notamment dans le sens de la coopération internationale. Des États comme la France font déjà cela bien par le biais d'agences comme l'AEFE (Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger) ou de manière plus vaste par le biais de l'OIF (Organisation Internationale de la Francophonie). Or, ce à quoi nous pensons n'est pas un dispositif unilatéral mais bilatéral, comme ce fut le cas du système des lycées français à l'étranger avant le retrait progressif qui eut lieu à partir des années 80 et qui transforma la plupart des lycées français à l'étranger en établissements privés d'élite. Un partenariat entre états sous la forme d'accords de coopération bilatérale permettrait de remettre à jour et de réactualiser le modèle d'établissements scolaires publics internationaux bilingues. La Chine, par exemple, cherche à étendre son influence particulièrement en Afrique et en Amérique Latine. Cela constitue une opportunité pour la mise en place d'accords bilatéraux de coopération en matière éducative. On songe alors à un établissement public (oui, public) double, avec un siège à México D.F. et l'autre à Pékin, qui proposerait une éducation bilingue en immersion de la maternelle à l'année de Première[282] ou Terminale dans les deux langues (chinois/espagnol). Le caractère public dans ce dispositif que nous proposons est essentiel pour que le recrutement des élèves ne repose pas sur des critères purement liés aux frais de scolarité qui seraient de zéro : il s'agirait d'établissements gratuits. En effet, les établissements bilingues privés existent déjà (le cas des lycées français comme le Lycée Français de New York, le Lycée Français de Los Angeles, le Lycée Franco-Costaricien, tous devenus privés suite au retrait progressif de la France dans son financement) mais des établissements bilingues publics tels que nous les concevons (résultant d'un accord de coopération entre deux états) sont plutôt rares. Dans le financement de ces établissements, la participation d'entreprises privées serait la bienvenue mais les choix éducatifs et la gestion de l'établissement appartiendraient exclusivement aux établissements eux-mêmes. Le personnel administratif et enseignant serait également mobile, comme le proposent certains programmes déjà existants : c'est

[282] Comme dans la plupart des systèmes éducatifs en Amérique Latine, l'instruction secondaire au Mexique s'arrête en 1ère, il n'y a pas d'année de Terminale ou « année 12 ».

le cas de la mobilité des personnels de l'enseignement à l'étranger[283] dans le cadre d'Erasmus+ ou « Erasmus des profs » et les stages et bourses Fullbright accordées à des étudiants, des chercheurs, des enseignants et des professionnels américains qui partent dans des missions d'enseignements dans des pays partenaires à l'étranger.

Le modèle d'éducation bilingue tel que nous venons de le décrire nous offre donc la possibilité de proposer un modèle d'accès précoce aux langues/cultures sur la base d'une expérience d'immersion intersubjective et interculturelle articulée sur le principe de la médiation et la professionnalisation des enseignants telle que décrite par J.-J. Richer (2011) dans le cadre de la recherche-action :

> *« La réflexivité de l'enseignant sur ses actions favorise le développement de la nécessaire professionnalisation des enseignants exigée par l'accroissement toujours plus grand de la complexité du monde éducatif. Et dans ce développement de la réflexivité, condition de la professionnalisation des enseignants de langues, la recherche-action a un rôle à jouer. »*

En termes de formation (initiale et continue) des enseignants, les missions à l'étranger offrent un terrain idéal pour cette réflexivité tant nécessaire dans le métier qu'est le nôtre ; l'adaptation à un milieu et à un public divers et nouveau étant, de notre point de vue, cruciale. Nous croyons d'ailleurs que ces expériences d'immersion à l'étranger devraient être obligatoires pour tout enseignant de langues, non seulement en termes de formation et de pratique professionnelle mais surtout en raison de son impact expérientiel, transmissible par le biais de la relation intersubjective qui se tisse dans l'interaction dans et en dehors de la salle de cours.

L'amélioration des résultats obtenus en termes de maîtrise des langues dans le secondaire dépend donc en grande partie de la professionnalisation de l'enseignant-médiateur, mais sans une réforme structurelle profonde du système éducatif institutionnel, l'enseignement des langues étrangères continuera d'être conçu et pratiqué comme tel. Il est donc urgent de repenser la didactique des langues pour qu'elle devienne, non un objet disciplinaire de transmission de connaissances, de formation et d'acquisition de compétences, mais un médium de construction identitaire du sujet fondé sur l'apprentissage *en* langues.

[283] http://www.education.gouv.fr/cid78078/le-programme-erasmus.html, http://www.agence-erasmus.fr/page/mobilite-scolaire

Bibliographie

Ouvrages et articles consultés

A

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *Former et éduquer en contexte hétérogène: pour un humanisme du divers*, Paris, France, Anthropos, 2003, 223 p.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *L'éducation interculturelle*, Paris, France, Presses universitaires de France, 1999, 126 p.

ADAMS, Henry, CHALFANT, Edward et WRIGHT, Conrad Edick, *The education of Henry Adams : a centennial version*, Boston Charlottesville, Massachusetts Historical Society Distributed by the University of Virginia Press, 2007.

ADEN, Joëlle, « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2012/3 (n°167), p.267-284.

ADEN, Joëlle, « Langues et langage dans un paradigme enactif », *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, vol. 14 / 1, janvier 2017, [En ligne : https://rdlc.revues.org/1085].

ADEN, Joëlle et WEISSMANN, Dirk, *La médiation linguistique: entre traduction et enseignement des langues vivantes*, Paris, France, Didier érudition : Klincksieck, 2012.

ADEN, Joëlle et WEISSMANN, Dirk, « Présentation », *Ela. Études de linguistique appliquée*, décembre 2012, p. 265-266.

ALTSCHULER, David Skorton and Glenn, « America's Foreign Language Deficit », [En ligne : http://www.forbes.com/sites/collegeprose/2012/08/27/americas-foreign-language-deficit/]. Consulté le21 juillet 2016.

ANDERSON, Patrick, *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Besançon, France, Presses universitaires Franc-Comtoises, 1999, 375 p.

ANDERSON, Patrick, *Une langue à venir...: de l'entrée dans une langue étrangère à la construction de l'énonciation*, Paris, France, L'Harmattan, 2017, 143 p.

ANDERSON, Patrick et LASELDI-GRELIS, « De la langue originaire à la langue de l'autre », *Ela. Études de linguistique appliquée*, no 131, 2003, p. 343-356.

Aspects de l'enseignement bilingue, éds. Ingeborg Christ et Daniel Coste, Paris, France, Didier Erudition, 1994, 120 p.

ASSOCIATION FRANÇAISE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION COMPARÉE ET DES ÉCHANGES. COLLOQUE INTERNATIONAL, *Classe de langues et culture(s): vers l'interculturalité ?*, éds. Hervé de Fontenay, Dominique Groux, Geneviève Leidelinger, McGill university et Université de Montréal, Paris, France, l'Harmattan, 2011, 520 p.

AYMONOD, Pierangelo, CAVALLI, Marisa et COSTE, Daniel, *Langues, apprentissages, identités: actualiser dans la continuité l'éducation bi-/plurilingue*, Aosta, Italie, Istituto Regionale di ricerca educativa della Valled'Aosta, 2006, 92 p.

B

BAJRIĆ, Samir, *Linguistique, cognition et didactique: principes et exercices de linguistique-didactique*, Paris, France, Presses de l'Université Paris-Sorbonne, impr. 2013, 2013, 319 p.

BAKER, Colin, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism: 5th Edition*, Multilingual Matters, 2011, 515 p.

BAKER, Colin et JONES, Sylvia Prys, *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Multilingual Matters, 1998, 776 p.

BERTRAND, Michèle, « Qu'est-ce que la subjectivation ? », *Le Carnet PSY*, 2005/1, n°96, p. 24-27.

BOGAARDS, Paul, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, France, Hatier : Didier, 1993, 191 p.

BORGÉ, Nathalie, *Réception, médiation et expérience esthétiques des œuvres d'art dans des classes de français comme langue étrangère de niveau avancé*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Paris Cité, 2015.

« Boston's Hispanic population is booming. Its corps of Hispanic teachers is not. » [En ligne : http://www.slate.com/articles/life/tomorrows_test/2016/06/boston_s_hispanic_population_is_booming_its_corps_of_hispanic_teachers_is.html]. Consulté le 4 juillet 2017.

BOYER, Henri, *De l'école occitane à l'enseignement public: vécu et représentations sociolinguistiques : une enquête auprès d'un groupe d'ex-calandrons*, éd. L'Harmattan, Paris, France, 2006, 162 p.

BOYER, Henri, *Langue et identité: sur le nationalisme linguistique*, Limoges, France, Lambert-Lucas, DL 2008, 2008, 98 p.

BOYER, Henri, *Plurilinguisme: contact ou conflit de langues ?*, Paris, France, L'Harmattan, 1997, 255 p.

BRITTO, Francis, *Diglossia: a study of the theory with application to Tamil*, Washington, D.C., Etats-Unis d'Amérique, Georgetown University Press, 1986, xxiii+360 p.

C

CALVET, Louis-Jean et DUMONT, Pierre, *L'enquête sociolinguistique*, Paris, France, L'Harmattan, 1999, 190 p.

CALVET, Louis-Jean, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, France, Hachette littératures, 1999, 294 p.

CALVET, Louis-Jean, *Le marché aux langues : essai de politologie linguistique sur la mondialisation*, Paris, Plon, 2002.

CALVET, Louis-Jean, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon, 1999.

CARR, Sarah et BERDIK, Chris, « Why Boston Desperately Needs More Hispanic Teachers », *Slate*, 7 juin 2016, [En ligne : http://www.slate.com/articles/life/tomorrows_test/2016/06/boston_s_hispanic_population_is_booming_its_corps_of_hispanic_teachers_is.html].

CASTELLOTTI, Véronique, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, France, CLE international, 2001, 124 p.

CASTELLOTTI, Véronique et MOORE, Danièle, *Alternance des langues et construction de savoirs*, ENS Editions, 1999, 256 p.

CHOMSKY, Noam, *Le langage et la pensée*, trad. Louis-Jean Calvet et Claude Bourgeois, Paris, France, Payot et Rivages, 2012, 362 p.

CHUNG, Juliet, « For Medical Schools, Minorities Are the Star Recruits », *The New York Times*, 13 octobre 2004, [En ligne : https://www.nytimes.com/2004/10/13/education/for-medical-schools-minorities-are-the-star-recruits.html].

CLANET, Claude, *L'interculturel: introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, France, Presses universitaires du Mirail, 1993, 236 p.

COÏANIZ, Alain, *Apprentissage des langues et subjectivité*, Paris, France, Hongrie, Italie, 2001, 259 p.

COMBLAIN, Annick et RONDAL, Jean-Adolphe, *Apprendre les langues: où, quand, comment ?*, Sprimont (Belgique), Belgique, Mardaga, 2001, 136 p.

COOK, Vivian, *Second Language Learning and Language Teaching*, London, Arnold, 1991.

COSTE, Daniel, *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, France, Hatier : Didier : CREDIF, DL 1994, 1994, 206 p.

COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G., « Compétence plurilingue et pluriculturelle », Le Français dans le monde, recherches et applications, numéro spécial, *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, Hachette-EDICEF, 1998.

CUMMINS, Jim, *AILA review, ISSN 1461-0213. Multilingualism and minority languages*, éds. Augusto Carli, Durk Gorter, Susanne Niemeier, Ulrich Ammon, Jasone Cenoz, Roy Lyster et Association internationale de linguistique appliquée, Amsterdam, Pays-Bas, Etats-Unis d'Amérique, 2008, 110 p.

CUMMINS, Jim et SWAIN, Merrill, *Bilingualism in education: aspects of theory, research, and practice*, London, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, 1986, xviii+235 p.

D

DABÈNE, Louise, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues: les situations plurilingues*, Paris, France, Hachette FLE, 1994, 191 p.

DALGALIAN, Gilbert, *POUR UN NOUVEL ENSEIGNEMENT DES LANGUES*, Thèse de 3e cycle, France, 1979.

DALGALIAN, Gilbert, *Reconstruire l'éducation ou Le désir d'apprendre*, Paris, France, Éd. Syllepse, 2012, 170 p.

DALGALIAN, Gilbert, LIEUTAUD, Simone, WEISS, François[et al.], *Pour un nouvel enseignement des langues: et une nouvelle formation des enseignants*, Paris, France, CLÉ international, 1981, 143 p.

DALGALIAN, Gilbert et WEINRICH, Harald, *Enfances plurilingues: témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, Paris, France, 2000, 169 p.

DEVLIN, Kat, « Learning a foreign language a 'must' in Europe, not so in America », *Pew Research Center*, 2015, [En ligne : http://www.pewresearch.org/fact-tank/2015/07/13/learning-a-foreign-language-a-must-in-europe-not-so-in-america/].

DORION, Henri, *Bibliographie internationale sur le bilinguisme: International bibliography on bilingualism / publiée pour le Centre international de recherches sur le bilinguisme...;*, éds. William Francis Mackey et Centre international de recherche en aménagement linguistique, Québec, Canada, Presses de l'Université Laval, 1972, xxviii+342+209+203 p.

DUBOIS, Jean, GIACOMO-MARCELLESI, Mathée, GUESPIN, Louis[et al.], *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, France, Larousse, 2012, lx+514 p.

DUVERGER, Jean, « Actualité de l'enseignement bilingue », Paris, France, Hachette, 2000.

DUVERGER, Jean, *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, France, Hachette français langue étrangère , DL 2009, 2009, 160 p.

E

EHRENBERG, Ronald G., BREWER, Dominic J., GAMORAN, Adam[et al.], « Class Size and Student Achievement », *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 2 / 1, mai 2001, p. 1-30.

« El médico que enseñó a los hospitales de Boston cómo atender a pacientes latinos » [En ligne : http://elplaneta.com/news/2015/apr/23/el-medico-que-enseno-los-hospitales-de-boston-como/]. Consulté le4 juillet 2017.

« En 2016, le code informatique arrive à l'école », *Le Monde.fr*, 2 novembre 2016, [En ligne : http://www.lemonde.fr/sciences/article/2016/11/02/en-2016-le-code-informatique-arrive-a-l-ecole_5024344_1650684.html].

Encyclopedia of language and education, éd. Jim Cummins, Dordrecht... et al., Pays-Bas, Etats-Unis d'Amérique, Kluwer Academic publishers, 1997, xiv+319 p.

ESCOUBAS, Éliane, « La Bildung et le « sens de la langue » : Wilhem von Humboldt », *Littérature*, vol. 86 / 2, 1992, p. 51-71.

F

FENOGLIO, Irène, « La didactique des langues à l'épreuve du sujet, Patrick Anderson », *Langage et société*, vol. 88 / 1, 1999, p. 101-102.

FISHMAN, Joshua A., « Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism », *Journal of Social Issues*, vol. 23 / 2, avril 1967, p. 29-38.

FISHMAN, Joshua A., COOPER, Robert Leon et NEWMAN, Roxana Ma, *Bilingualism in the barrio*, Bloomington, Etats-Unis d'Amérique, Indiana University, 1971, 696 p.

FISHMAN, Joshua A. et VERDOODT, Albert, *Sociolinguistique*, Paris, Belgique, France, Nathan, 1971, 160 p.

« FLE, FLM, FLS, DNL, clivage et partage ? - Les Cahiers pédagogiques » [En ligne : http://www.cahiers-pedagogiques.com/FLE-FLM-FLS-DNL-clivage-et-partage]. Consulté le11 mars 2017.

FLORES, Glenn, « Culture and the patient-physician relationship: Achieving cultural competency in health care », *The Journal of Pediatrics*, vol. 136 / 1, janvier 2000, p. 14-23.

FRANCESE, Christopher A., « A Degree in English », *The New York Times*, 14 mai 2009, [En ligne : http://www.nytimes.com/2009/05/15/opinion/15Francese.html].

FRIEDMAN, Amelia, « America's Lacking Language Skills », *The Atlantic*, 10 mai 2015, [En ligne : http://www.theatlantic.com/education/archive/2015/05/filling-americas-language-education-potholes/392876/].

G

GAJO, Laurent, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, France, Didier, 2001, 255 p.

GALISSON, Robert et COSTE, D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, France, Hachette, 1982, 612 p.

GALISSON, Robert et ROULET, Eddy, « Langue française, n°82, 1989. Vers une didactique du français ? », vol. 82 / 1, 1989, [En ligne : http://www.persee.fr/issue/lfr_0023-8368_1989_num_82_1].

GAONAC'H, Daniel, *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère: le point de vue de la psycholinguistique*, Paris, France, Hachette éducation, DL 2006, 2006, 157 p.

GERMAIN, Claude, *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International, 1993.

GOFFMAN, Erving, *Les rites d'interaction*, trad. Alain Kihm, Paris, France, les Éd. de Minuit, impr. 1974, 1974, 230 p.

GREMMO, Marie-José et POTEAUX, Nicole, *La médiation éducative entre dispositif et espace: essai de conceptualisation*, Paris, France, L'Harmattan, DL 2014, 2014, 278 p.

GROUX, D., PORCHER, L., *L'apprentissage précoce des langues*, Paris, PUF, 1998.

GUSDORF, Georges, *Pourquoi des professeurs?: pour une pédagogie de la pédagogie*, Paris, France, Petite Bibliothèque Payot, 1963, 247 p.

H

HAGÈGE, Claude, *L'enfant aux deux langues*, Paris, France, O. Jacob, 2005, 298 p.

HAGÈGE, Claude, *L'homme de paroles*, Paris, Fayard, 1985.

HAMMERS, J., BLANC, M., *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga, 1983.

HAWKINS, Eric (éd.), *Thirty years of Language Teaching*, London, CILT, 1996.

HOLTZER, Gisèle, *Autonomie et didactique des langues: le Conseil de l'Europe et les langues étrangères, 1970-1990*, éd. informatique et sémiotique Groupe de recherches en linguistique, Paris, France, diff. les Belles lettres, 1995, 162 p.

HUTCHINS, Edwin, *Cognition in the wild*, Cambridge (Mass.), Etats-Unis d'Amérique, MIT Press, 1995, xviii+381 p.

I

« Is Bilingualism Really an Advantage? » [En ligne : http://www.newyorker.com/science/maria-konnikova/bilingual-advantage-aging-brain]. Consulté le19 mars 2017.

J

JAKOBSON, Roman, *Essais de linguistique générale*, Paris, Seuil, 1963.

JULLIEN, François, *Cinq concepts proposés à la psychanalyse: chantiers, 3*, Paris, France, Librairie générale Française, impr. 2013, 2013, 161 p.

K

KLEIN, Wolfgang, *L'acquisition de langue étrangère* (trad. C. NOYAU), Paris, Armand Colin, 1989.

KRASHEN, Stephen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon, 1982.

KRISHAN BHATIA, Tej et RITCHIE William C. , *The handbook of bilingualism and multilingualism*, Chichester, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, Wiley-Blackwell, 2013, xxiii+940 p.

KROH, Aleksandra, *L'aventure du bilinguisme*, Paris, France, L'Harmattan, DL 2000, 2000, 204 p.

KRUEGER, Alan B., « Economic Considerations and Class Size », National Bureau of Economic Research, 2002, [En ligne : http://www.nber.org/papers/w8875].

L

LACAN, Jacques, *Le séminaire de Jacques Lacan*, éd. Jacques-Alain Miller, Paris, France, Éd.du Seuil, DL 1973, 1973, 255 p.

LAFONT, Robert, *Le dire et le faire: textes*, éds. Jacques Bres et Françoise Madray-Lesigne, Montpellier, France, Groupe de Recherche en linguistique praxématique - Université Paul-Valéry, 1990, 349 p.

Langues en contact et incidences subjectives: actes du colloque international, 16-17 juin 2000, Montpellier, éds. Cécile Canut, Jean-Marie Prieur, DIPRALANG et Université Paul Valéry, Montpellier, France, Université Paul Valéry-Montpellier-

3, département des sciences du langage, DIPRALANG, EA 739/CNRS, 2001, 454 p.

LEGENDRE, Jacques, « L'enseignement des langues étrangères en France », [En ligne : https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.html]. Consulté le15 août 2016.

LEGENDRE, Jacques, *Vers un nouveau contrat pour l'enseignement des langues vivantes:*, éd. France. Sénat . Mission d'information sur l'enseignement des langues vivantes dans l'enseignement scolaire, Paris, France, Direction des journaux officiels, 1995, 63 p.

LEGENDRE, Jacques et FRANCE. SÉNAT. COMMISSION DES AFFAIRES CULTURELLES, *Impressions (Sénat. 1959), ISSN 1240-8425. Rapport d'information fait au nom de la Commission des affaires culturelles sur l'enseignement des langues étrangères en France*, Paris, France, Sénat, 2003, 115 p.

LEHMAN, Denis (éd.), *La didactique des langues en face à face*, Paris, Hatier-CREDIF, 1988.

LE NEVÉ, Soazig et TOULEMONDE, Bernard, *Et si on tuait le mammouth ?: Les clés pour (vraiment) rénover l'Education nationale*, La Tour d'Aigues, France, Éditions de l'Aube, 2017.

LESNES, Corine, « L'impitoyable univers de l'« Ivy League », les huit meilleures universités américaines », *Journal Le Monde*, [En ligne : http://www.lemonde.fr/campus/article/2016/02/08/l-impitoyable-univers-de-l-ivy-league-americaine_4861200_4401467.html].

LIETTI, Anna, *Pour une éducation bilingue: guide de survie à l'usage des petits européens*, Paris, France, Payot & Rivages, 1994, 204 p.

LÜDI, Georges et PY, Bernard, *Être bilingue*, Bern, Suisse, 2013, xii+223 p.

M

MACHADO, Amanda, « Why Many Latinos Dread Going to the Doctor », *The Atlantic*, 7 mai 2014, [En ligne : https://www.theatlantic.com/health/archive/2014/05/why-many-latinos-dread-going-to-the-doctor/361547/].

MACKEY, William F., *Principes de didactique analytique* (trad. Language Teaching Analysis), Paris, Didier, 1992.

MAROUZEAU, Jules, *Lexique de la terminologie linguistique*, Paris, France, P. Geuthner, 1933, 205 p.

MARTINEZ, Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Presses universitaires de France, 1998.

MARTINEZ, P., PEKAREK-DOEHLER, S (dir.) *Le contact de langues en didactique*, Paris, ENS Éditions, 2000.

MAURER, Bruno, *Enseignement des langues et construction européenne: le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris, France, Éd. des Archives contemporaines, 2011, 156 p.

MEIRIEU, Philippe, *Apprendre en groupe*, Chronique sociale, 2010.

MILNER, Jean-Claude, *L'amour de la langue*, Paris, Seuil, 1978.

MOIRAND, Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.

MOORE, Danièle, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, 2006.

MOREAU, Marie-Louise, *Sociolinguistique: les concepts de base*, Bruxelles, Belgique, Mardaga, 1997, 312 p.

N

NOYAU, C., PORQUIER, R. (éd.), *Communiquer dans la langue de l'autre*, Paris, PU Vincennes, 1984.

P

PERRENOUD, Philippe, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2016.

PERRENOUD, Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2016.

PIAGET, Jean, BETH, Evert Willem et MAYS, Wolfe, *Epistémologie génétique et recherche psychologique*, Paris, France, Presses universitaires de France, 1957, 134 p.

PIERRA, Gisèle, *Chemins de paroles d'une pratique théâtrale en français langue étrangère: vers une esthétique de l'expression*, Montpellier, France, Université Paul Valéry, 1998, 167 p.

PIERRA, Gisèle, *Le corps, la voix, le texte: arts du langage en langue étrangère*, Paris, Pays multiples, 2006, 241 p.

PIERRA, Gisèle, « Le poème entre les langues : le corps, la voix et le texte », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2003/3, (n°131), p.357-367.

PIERRA, Gisèle, *Le Théâtre dans l'enseignement du français langue étrangère: l'antiméthode*, Lille, A.N.R.T, 1991.

PIERRA, Gisèle, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Editions L'Harmattan, 2001.

PORCHER, Louis et GROUX, Dominique, *L'apprentissage précoce des langues*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2003, 127 p.

POTEAUX, Nicole, « La formation des enseignants de langues entre didactique et sciences de l'éducation », *Ela. Études de linguistique appliquée*, no 129, 2003, p. 81-93.

PRIEUR, Jean-Marie, « Des écrivains en contact de langues », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2006/4 (n°144), p.485-492.

PRIEUR, Jean-Marie, « L'empire des mots morts. Lisons le CECR comme un cauchemar - Revue TDFLE, n°70, [en ligne], 2017 », [En ligne : http://revue-tdfle.fr/les-numeros/numero-70/21-l-empire-des-mots-morts-lisons-le-cecr-comme-un-cauchemar]. Consulté le19 juillet 2017.

PRIEUR, Jean-Marie, *Le vent traversier: langage et subjectivité*, Montpellier, France, Université Paul Valéry, Montpellier III, Centre de formation pédagogique pour l'enseignement du français langue étrangère, 1996, 183 p.

PRIEUR, Jean-Marie et DUCROS, Franc, *Linguistique barbare*, Montpellier, France, LACIS, langues en contact et incidences subjectives, 2005, 199 p.

PUREN, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International, 1991.

PUREN, Christian, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier, 1994.

PY, Bernard, *Un parcours au contact des langues: textes de Bernard Py commentés*, Paris, France, Didier, 2004, 287 p.

PY, Bernard, JOBE, Alieu, MOORE, Danièle[et al.], *Lidil (Grenoble), ISSN 1146-6480. Autour du multilinguisme*, éds. Louise Dabène et Jacqueline Billiez, Grenoble, France, Presses universitaires de Grenoble, 1992, 170 p.

R

REAGAN, Timothy G., *Language, Education, and Ideology: Mapping the Linguistic Landscape of U.S. Schools*, Greenwood Publishing Group, 2002, 216 p.

RETANA, Gloriana Corrales, « Acuerdo ratifica continuidad de Liceo Franco-Costarricense », [En ligne :

http://semanariouniversidad.ucr.cr/universitarias/acuerdo-ratifica-continuidad-de-liceo-franco-costarricense/]. Consulté le16 août 2016.

REY, Alain, *Dictionnaire historique de la langue française: contenant les mots français en usage et quelques autres délaissés, avec leur origine proche et lointaine ...*, Paris, France, Dictionnaires Le Robert, 1993, 1993, xxi+2383 p.

REYNOLDS, Allan G., *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning: The Mcgill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*, Psychology Press, 2014, 282 p.

RICH, Motoko, « Texas Education Board Flags Biology Textbook Over Evolution Concerns », *The New York Times*, 22 novembre 2013, [En ligne : https://www.nytimes.com/2013/11/23/education/texas-education-board-flags-biology-textbook-over-evolution-concerns.html].

RICHER, Jean-Jacques, « Recherche-action et didactique des langues », *Synergies*, Chine, numéro 6, 2011, p. 47-58.

RICHTERICH, René et CHANCEREL, Jean-Louis, *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère...*, éd. Conseil de la coopération culturelle, Paris, France, Hatier, 1985, 155 p.

RODRIGUEZ, Richard, *Hunger of Memory: The Education of Richard Rodriguez : an Autobiography*, Bantam Books, 1983, 214 p.

ROVAN, Joseph, *Bismarck, l'Allemagne et l'Europe unie: 1898-1998-2098*, Odile Jacob, 1998, 244 p.

S

SIGUÁN SOLER, Miguel et MACKEY, William Francis, *Éducation et bilinguisme*, éd. Bureau international d'éducation, Paris, France, Suisse, Unesco, 1986, 147 p.

STERN, Hans H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford UP, 1983.

T

TABOURET-KELLER, A., « Bilinguisme et diglossie dans le domaine des créoles français », *Etudes Créoles Paris*, vol. 1 / 1, 1978, p. 135-152.

TABOURET-KELLER, A., « De la répétition dans les sciences sociales », *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 1984 / 45, 2009, p. 139–152.

TABOURET-KELLER, Andrée, « A propos de l'acquisition du langage », *Bulletin de Psychologie*, XIX, Paris, France, 1966. p. 437-461

TABOURET-KELLER, Andrée, « Entre bilinguisme et diglossie. Du malaise des cloisonnements universitaires au malaise social », *La Linguistique*, vol. 18 / 1, 1982, p. 17-43.

TABOURET-KELLER, Andrée, *La maison du langage*, Montpellier, France, Université Paul-Valéry-Montpellier III, 2000, 187 p.

TABOURET-KELLER, Andrée, *La maison du langage: questions de sociolinguistique et de psychologie du langage*, Montpellier, France, Université Paul-Valéry, Montpellier III, 1997, 173 p.

TABOURET-KELLER, Andrée, *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance, 1840-1940*, Limoges, France, Lambert-Lucas, 2011, 193 p.

TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation et le cadre européen commun, Paris, CLE International*, 2005.

TIMES, Francis X. Clines, Special To The New York, « REAGAN DEFENDS CUTS IN BUDGET AND ASKS FOR HELP OF MAYORS », *The New York Times*, 3 mars 1981, [En ligne : http://www.nytimes.com/1981/03/03/us/reagan-defends-cuts-in-budget-and-asks-for-help-of-mayors.html].

V

VARELA, Francisco J., *Invitation aux sciences cognitives*, trad. Pierre Lavoie, Paris, France, Éd. du Seuil, 1989, ix+122 p.

VARELA, Francisco J., THOMPSON, Evan et ROSCH, Eleanor, *L'inscription corporelle de l'esprit: sciences cognitives et expérience humaine*, trad. Véronique Havelange, Paris, France, Éditions du Seuil, DL 1993, 1993, 377 p.

VÉRONIQUE, Georges-Daniel, *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, Didier, 2009.

VÉRONIQUE, Georges-Daniel, *Recherches sur l'acquisition et l'enseignement des langues étrangères : nouvelles perspectives*, Paris, Clé International, 2017.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch, *Thought and language*, trad. Eugenia Hanfmann et Gertrude Vakar, Cambridge (Mas.), Etats-Unis d'Amérique, M.I.T. press, 1962, v+168 p.

W

WHORF, Benjamin Lee, CARROLL, John Bissell Éditeur scientifique et LEVINSON, Stephen C. Éditeur scientifique, *Language, thought, and reality*, éd. Penny Lee, Cambridge, Mass., Etats-Unis d'Amérique, 2012, xxiii+417 p.

WIDDOWSON, Henri G., *Une approche communicative de l'enseignement des langues* (trad. K. G. BLAMONT), Paris, CREDIF-Hatier, coll. « LAL », 1981.

Z

ZARATE, Geneviève, *Enseigner une culture en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1986.

ZARATE, Geneviève, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier-CREDIF, 1993.

ZENTELLA, Ana Cecilia, *Growing Up Bilingual*, Malden, Massachussetts, éd. Blackwell, 1997.

Références institutionnelles

« AFCE-Informe-Presidente-para-AG-30-Mayo-2012.pdf », , [En ligne : http://www.franco.ed.cr/wp-content/uploads/2013/05/AFCE-Informe-Presidente-para-AG-30-Mayo-2012.pdf].

« Assigning_CEFR_Ratings_To_ACTFL_Assessments.pdf », , [En ligne : https://www.actfl.org/sites/default/files/reports/Assigning_CEFR_Ratings_To_ACTFL_Assessments.pdf].

« BPS at a Glance 14-0502.pdf », , [En ligne : https://www.bostonpublicschools.org/cms/lib07/MA01906464/Centricity/Domain/238/BPS%20at%20a%20Glance%2014-0502.pdf].

« CPD04-CO-INTERVENTION-oct2016_641984.pdf », , [En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Le_conseil_pedagogique_departemental/98/4/CPD04-CO-INTERVENTION-oct2016_641984.pdf].

Dr. Manuel Guillermo Herrera Acena, , [En ligne : http://revista.drclas.harvard.edu/book/dr-manuel-guillermo-herrera-acena].

« Ensel263_annexe_716840.pdf », , [En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/7/84/0/ensel263_annexe_716840.pdf].

« Executive-summary-eslc_fr.pdf », , [En ligne : http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/studies/executive-summary-eslc_fr.pdf].

« FCC-AnnualReport-WEB.pdf », , [En ligne : http://frenchculturalcenter.org/wp-content/uploads/2015/12/FCC-AnnualReport-WEB.pdf].

« Ferguson-Diglossia.pdf », , [En ligne : http://www.mapageweb.umontreal.ca/tuitekj/cours/2611pdf/Ferguson-Diglossia.pdf].

« Hda_135.pdf », , [En ligne : http://www.cndp.fr/crdp-amiens/IMG/pdf/hda_135.pdf].

JOURNÉES D'ÉTUDES SUR L'ÉDUCATION À L'ALTÉRITÉ, *Pour une éducation à l'altérité: actes de la journée d'études sur l'éducation à l'altérité, IUFM de l'académie de Versailles, 6 Février 2002*, éd. Dominique Groux, Paris, France, 2002, 240 p.

« La communication dans la classe de langue web.pdf », , [En ligne : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/La%20communication%20dans%20la%20classe%20de%20langue%20web.pdf].

« L'ALLIANCE FRANÇAISE DU COSTA RICA RETROUVE SA SPLENDEUR ! | Fondation Alliance française », , [En ligne : http://www.fondation-alliancefr.org/?p=20327].

« Langues vivantes au LGT - Langues vivantes au nouveau lycée - Éduscol » [En ligne : http://eduscol.education.fr/cid46518/langues-vivantes-au-nouveau-lycee.html]. Consulté le27 juillet 2017.

« L'empire des mots morts. Lisons le CECR comme un cauchemar - Revue TDFLE » [En ligne : http://revue-tdfle.fr/13-les-numeros-de-la-revue-tdfle/tdfle-numero-70/21-l-empire-des-mots-morts-lisons-le-cecr-comme-un-cauchemar]. Consulté le3 juillet 2017.

« L'enseignement des langues étrangères en France », [En ligne : https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.html]. Consulté le20 juillet 2016.

« Les langues vivantes étrangères et régionales » [En ligne : http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales.html&xtmc=langues&xtnp=1&xtcr=1]. Consulté le20 juillet 2016.

« Lfr_0023-8368_1989_num_82_1_6384.pdf », , [En ligne : http://www.persee.fr/docAsPDF/lfr_0023-8368_1989_num_82_1_6384.pdf].

« L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français » [En ligne : http://www.education.gouv.fr/cid3865/l-impact-de-la-taille-des-classes-sur-la-reussite-scolaire-dans-les-ecoles-colleges-et-lycees-francais.html]. Consulté le27 juillet 2017.

« Né pour organiser avec Francisco Varela » [En ligne : https://www.canal-u.tv/video/cerimes/ne_pour_organiser_avec_francisco_varela.12133].

« Nr. 3 versione francese.pdf », , [En ligne : http://arcaold.unive.it/bitstream/10278/2315/1/Nr.%203%20versione%20francese.pdf].

« P21_worldlanguagesmap.pdf », , [En ligne : https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCenturySkillsMap/p21_worldlanguagesmap.pdf].

« Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf », , [En ligne : https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf].

PIKETTY, Thomas, VALDENAIRE, Mathieu et FRANCE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, de l'enseignement supérieur et de la recherche Direction de l'évaluation et de la prospective, *L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français: estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995*, Paris, France, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, 2006, 153 p.

« PresentationFourgeaud05042006.pdf », , [En ligne : http://www.piketty.pse.ens.fr/files/PresentationFourgeaud05042006.pdf].

« Qu'évaluer ? Pourquoi et comment ? | Primlangues » [En ligne : http://www.primlangues.education.fr/article/quevaluer-pourquoi-et-comment]. Consulté le22 juillet 2017.

Revue de l'instruction publique de la littérature et des sciences en France et dans les pays étrangers: recueil hebdomadaire politique, Hachette, 1849, 780 p.

« Richer.pdf », , [En ligne : https://gerflint.fr/Base/Chine6/richer.pdf].

« Scolarisation des élèves en situation de handicap » [En ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91826]. Consulté le16 août 2016.

« Hispanic Population and Origin in Select U.S. Metropolitan Areas, 2014 », *Pew Research Center's Hispanic Trends Project*, 2016, [En ligne : http://www.pewhispanic.org/interactives/hispanic-population-in-select-u-s-metropolitan-areas/].

« Student Spearheads New Medical Spanish Elective | School of Medicine » [En ligne : https://www.bumc.bu.edu/busm/2017/01/04/student-spearheads-new-medical-spanish-elective/]. Consulté le9 juillet 2017.

Tréma (Montpellier), ISSN 1167-315X. Plurilinguisme et enseignement, Montpellier, France, IUFM de Montpellier, 2007, 144 p.

Index

A

Académie Française, 128
acquisition, 64, 65, 71, 73, 76, 77, 83, 86, 87, 94, 106, 107, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 140, 141, 145, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 173, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 185, 189, 192, 199, 210, 212, 217, 219, 220, 230, 231, 321
ACTFL, 51, 52, 53, 54, 63, 228, 230
actualisation identitaire, 258
Adams, 160
Aden, 209, 231, 232, 233, 234, 252, 256, 308
Advanced Placement, 26, 27, 60, 79, 198, 270, 272
AEFE, 28, 45, 49, 100, 190, 320
affects, 72, 87, 124, 128, 130, 131, 240, 256, 287
agrégés, 29, 45
Allègre, 42, 74, 177
Alliances Françaises, 25, 31, 33, 35, 37, 45, 100
allophones, 203
Alphabet Phonétique International, 64, 86
alphabétisation, 146, 147, 166
altérité, 69, 107, 161, 240, 241, 245, 260, 299, 310, 316
American Council on the Teaching of Foreign Languages, 51, 52, 228
amérindiennes, 137, 139, 146, 153
Anderson, 71, 72, 78, 86, 192, 208, 318
anglais, 121, 125, 138, 141, 143, 152, 162
anglo-américain, 140, 141
Apple, 319
apprentissage, 65
apprentissage des langues, 145, 150, 154, 155, 168, 173, 175, 180, 191
approche subjectivante, 71, 106, 256
appropriation, 51, 72, 181, 294, 311
arabe, 44, 77, 78, 98, 133, 139, 144, 162, 239
Army Specialized Training Program, 221
assimilation, 19, 167, 266, 301
Audio-Lingual Method, 221
Austin, 225
autopoïèse, 232, 233
Avenir, 319

B

Babbel, 235
Bac Pro, 319
Baccalauréat Français, 28, 29, 49, 200, 238, 240
bagage linguistique, 190
Baker, 124, 125, 134, 143, 153
Barack Obama, 48
Benjamin Franklin, 140
Bentolila, 315
Berkaine, 52
Bianciotti, 128, 129, 135
biculturalisme, 145, 188
biculturalité, 144, 155
bigrammaire, 231
Biichlé, 258
Bilingual Education Act, 140, 215
bilingualisation, 146
bilingualité, 64, 122, 153, 170, 235, 318

Bilingue, 186
bilingues, 120, 125, 129, 131, 137, 140, 142, 150, 151, 153, 155, 166, 186
bilingues précoces, 171
bilinguisme, 4, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 122, 123, 125, 126, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 155, 162, 170, 171, 173, 177, 185, 187, 194, 318
Bilinguisme et Éducation interculturelle bilingue, 24
Bilinguisme et je multiples, 24
bilinguisme individuel, 115, 126, 132
bilinguisme social, 115, 132
biographie linguistique, 170, 307
Borgé, 231, 252
Boyer, 215
brevet, 43
bribri, 166
Bulletin Officiel, 46, 49
Bulletins Officiels, 154
Bush, 215
Busuu, 235
BYOD, 263

C

Cadre Européen Commun de Référence, 33, 196
CAFEP, 96
calandretas, 215
Calvet, 51, 138, 162, 163, 164, 165, 215, 216
Camus, 107, 271
Canadian Education Association, 152
CAPES, 49, 96, 99
catalan, 44, 116, 121, 122, 138
catalyseur, 182
CECR, 51, 52, 53, 63, 66, 77, 79, 80, 81, 82, 85, 102, 226, 230, 231, 232
CECRL, 33, 40, 51, 81, 164, 196, 197, 198, 243, 258, 264, 285
centration, 192, 208, 210, 216, 221, 226, 227, 230, 235
Chadaillac, 301
Chancerel, 208
Charles De Gaulle, 44
charter schools, 96
charters schools, 49
Chomsky, 170, 171
classe inversée, 4, 68, 204
Clerval, 192
clientélisme, 59, 226
Clínica Hispana, 41, 42, 274, 283, 287, 289
cloisonnement, 125, 126, 144
CM2, 145, 177
CNDP, 76, 77, 78
co-animation, 291
Cocorí, 248, 249
code mixing, 199
code switching, 199
codification, 62
coding, 66
Coïaniz, 175, 176, 178, 180, 183, 185
co-intervention, 291
Comenius, 18, 213
Common Core, 48, 227
communauté de parole, 126, 135
communautés de parole, 119
compétence, 116, 120, 149, 171
compétence langagière, 175
compétences interculturelles, 56, 59, 256, 280, 298
Conscient, 131
Conseil de l'Europe, 78, 208, 209, 224, 226, 231
construction identitaire, 62, 66, 67, 73, 75, 77, 84, 86, 87, 106, 125, 128, 167, 192, 193, 200, 204, 209, 210, 217, 218, 234, 240, 241, 258, 260, 292, 298, 316, 321
contact de langues, 120, 126, 135, 136, 162
contact des langues, 139
contexte familial, 122, 130
corporalité, 71, 230, 250
Cortázar, 131
Costa Rica, 147
Coste, 65, 224

co-teaching, 291
coupure, 131
cours magistral, 58, 93, 104, 230, 268, 290
créole haïtien, 41
créolophones, 197, 199, 200, 201, 202, 263
Cristea, 231
critical thinking, 66
Cummins, 149, 150

D

D'Anglejean, 152
Dabène, 202
DALF, 33, 34, 36
Dalgalian, 176
déconstruction, 182, 192, 193, 203, 218
dédoublement, 129, 131
degré de compétence, 118
degré de maîtrise, 120, 121, 171
DELF, 33, 34, 36, 37, 271
Department of Education, 19, 48
Department of Labor, 160
Desrochers, 171, 172
DeSwann, 162
développement, 120, 148, 157, 166
dialogue, 210
Didactica Omnia, 18
didactique, 122, 144, 146, 180, 182, 184
didactique des langues, 122, 144, 146, 167, 175, 178, 183
diglossie, 4, 116, 119, 125, 126, 127, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 310
diglossie enchâssée, 136
diglossique, 121, 124, 132, 134, 146, 151
diglotte, 136
discours linguistico-politiquement correct, 164
discours métalinguistique, 95, 212, 231
dogme, 50, 53, 54, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 66, 81, 82, 85, 86, 97, 210, 212, 226
Doisneau, 301
Donald Trump, 48
Duolingo, 235
dyslexie, 195
dysorthographie, 195

E

échanges scolaires, 240
écodidactique, 178, 180
école expérimentale Saint-Lambert, 143
écoles bilingues, 140, 186, 214
écolinguistique, 156
éducation, 136, 141, 144, 147, 151, 154, 174, 180, 185
éducation biculturelle, 145, 154
éducation bilingue, 103, 106, 112, 115, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 151, 154, 155, 156, 157, 161, 165, 185, 188, 202, 203, 214, 318, 319, 320, 321
Education Bilingue Transitionnelle, 141
éducation de masse, 73
éducation inter-culturelle, 146
éducation par immersion, 151
Educational Testing Service, 26, 60, 225
Eduscol, 92
Ego, 71
ELCO, 203, 215
ELE, 262, 265, 268
ELL, 227
empirique, 116, 119
énaction, 232
enfance, 128, 131, 171, 173
énonciateur, 129
énonciation, 131
enseignant-médiateur, 70, 286
Enseignement des Langues et Cultures d'Origine, 203
entre-deux, 4, 71
Erasmus+, 321
espagnol, 121, 122, 125, 130, 148, 162
Espagnol como Lengua Extranjera, 262
Espagnol Médical, 38

ESPE, 95
expatriés, 29, 45, 104, 191, 310
expérimentation, 24, 25, 51, 63, 73, 74, 106, 154, 176, 188, 221, 223, 241, 260, 296, 319

F

faute, 175
Fergusson, 119, 126, 127, 133, 155
Fisch, 160, 161
Fishman, 116, 133, 136, 137, 310
FLE, 25, 33, 37, 86, 100, 101, 102, 107, 195, 209, 243, 262, 265, 268, 271, 313
flexibilité, 37, 49, 64, 74, 87, 102, 103, 106, 319
flipped classroom, 68, 204
Flores, 276
fonction, 224
fonction affective, 130, 133, 134, 180
Ford, 215
Français Langue de Scolarisation, 195
Français Langue Étrangère, 25, 33, 86, 195, 262
Français par Objectifs Spécifiques, 195
France, 118, 123, 145
Francophonie, 31, 44, 143, 224, 266
Freud, 135, 167, 168, 169
Fullbright, 321
Fullilove, 192

G

gaélique, 27
Galisson, 64, 65, 224
Garin, 294
gentrification, 192, 310
Gerth, 145, 146
gestion des flux, 73, 93, 220, 224
globalisation, 51, 63, 160, 161, 163, 166, 255, 299, 318, 320
Google, 223, 302, 319
grammaire, 20, 41, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 79, 80, 82, 87, 93, 95, 97, 173, 174, 193, 194, 201, 210, 211, 217, 226, 231, 241, 254, 256, 261, 262, 265, 268, 276, 283, 286
grec ancien, 43, 211
Gusdorf, 210
Gutiérrez, 248

H

Hagège, 157, 164, 178
Hammers, 126
Harvard, 18, 25, 40, 41, 196, 274, 282, 290, 293, 294
Hattie, 90
heritage speaker, 83, 193
héritage speaker, 193
heritage speakers, 56, 136, 191, 193, 203, 285
high-school diploma, 26, 27, 266
hispanophone, 123, 189
Holtzer, 226
homogénéisation, 140
Humbold, 184
Hutchins, 232

I

identification, 94, 157, 208, 210, 240, 257, 258, 289
identité, 129, 131, 138, 144, 147, 155
identités multiples, 133
illettrisme, 225, 315
illocutoire, 175
imaginaire collectif, 98, 107, 119, 134, 141, 316
immersion, 38, 39, 67, 71, 72, 95, 103, 106, 141, 142, 151, 152, 153, 154, 186, 187, 190, 197, 219, 234, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 248, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 260, 273, 275, 282, 287, 288, 291, 293, 309, 318, 320, 321
immersion précoce, 151
immersion tardive ou différée, 152
Inconscient, 131, 168
individu, 120, 121, 125, 126, 132, 133, 134, 135, 138, 144, 147, 150, 157, 162, 165, 167, 169, 170, 177, 178, 180, 181, 182, 185

individualisme, 226
innovation, 74, 77, 90, 103, 106, 204, 213, 292, 296, 300
insécurité linguistique, 175, 257, 289
instrumentalisation, 4, 27, 62, 64, 66, 82, 192, 226, 227, 235, 292, 316
intégration, 121, 125, 140, 147, 161, 188
intelligence artificielle, 223, 232, 317
interculturalité, 125, 177
interdisciplinaire, 72, 99, 106, 107, 230, 234, 248, 251, 285, 294, 297, 298, 299, 301, 308, 310, 311, 318
interdisciplinarité, 72, 103, 106, 204, 241, 245, 265, 292, 297
interférence, 126, 199
interlangue, 4, 66, 125, 130, 178, 180, 193, 202, 220, 230, 241, 316
International Baccalaureate Organization, 30
intersubjectif, 71, 181, 202, 223, 277, 284
intersubjectivité, 72, 160, 241, 287, 310
IUFM, 95, 117
Ivy League, 18, 26, 117, 196, 295

J

Jardel, 119
Jaumont, 316
je, 175
Jose Joaquín Trejos, 44
Joyce, 131

K

Kafka, 131
Kolers, 172
Krashen, 218, 219
Krueger, 90

L

L'Étranger, 107, 271
L'Inspection Académique, 75
Lacan, 72, 144, 168, 169, 182
Lagarde, 129
Lambert, 151, 152, 170, 215
Language Education, 19
langue cible, 4, 57, 58, 65, 68, 75, 95, 97, 103, 108, 181, 193, 208, 221, 222, 229, 234, 240, 244, 249, 250, 252, 254, 260, 262, 264, 265, 266, 268, 269, 272, 273, 282, 284, 287, 288, 295, 300, 310
langue d'écriture, 130
langue de signes française, 44
langue dominante, 124, 125, 127, 147
langue étrangère, 118, 121, 124, 145, 170, 173, 176, 181, 182, 183
langue maternelle, 116, 121, 122, 123, 125, 129, 130, 131, 133, 141, 147, 148, 149, 152, 153, 154, 155, 176, 181, 185
langue seconde, 116, 120, 123, 130, 131, 133, 134, 137, 148, 149, 152, 153, 154, 155, 166, 170, 171, 175, 182
langue source, 55, 57, 58, 68, 217, 222, 262
langue véhiculaire, 109, 121, 124, 147, 148, 154
langue/culture, 20, 39, 61, 64, 70, 93, 94, 96, 98, 106, 107, 109, 192, 195, 201, 204, 208, 218, 227, 230, 241, 266, 272, 275, 278, 282, 284, 291, 297, 298, 316
langue-culture, 19, 167, 226, 234, 241, 244
langues classiques, 62
langues de prestige, 121
langues en contact, 126, 162
Langues et Intégration, 24
langues minoritaires, 121, 163, 165
langues modernes, 62, 139, 211, 228
langues véhiculaires, 157
langues vernaculaires, 125, 137, 146, 150, 156
Lǎoshī, 69
Latin, 18, 27, 62, 262, 263, 264, 295
Laurie, 202
Le Nevé, 74
Learning Standards for Languages Other Than English, 228
LEGENDRE, 42

Lewis, 143
LFNY, 301, 306, 312
Lietti, 173, 174, 186, 188
Lieutaud, 176
linguistique, 115, 121, 134, 150
LISEC, 94
locuteur natif, 59, 97, 108, 109, 178, 193, 194, 256, 258, 267, 287
locuteurs, 125, 136, 147, 150, 164, 166
locuteurs allophones, 40, 56, 136, 138, 193, 203, 263, 285
LOTA, 227
lycée Franco-Costaricien, 188
lycée professionnel, 43

M

Mackey, 135, 143, 145, 154
mainstream, 155
mammouth, 74
manuels scolaires, 48, 54, 57, 221
Marouzeau, 115
Martinez, 55, 213, 214, 225, 226, 231, 261
maternelles, 133, 185
Maurer, 52
McLeod, 160, 161
médiateur, 69, 87, 182, 184, 207, 216, 231, 252, 286, 287, 321
médiation, 4, 71, 72, 106, 108, 155, 209, 217, 230, 231, 232, 233, 234, 255, 258, 266, 300, 310, 311, 318, 321
médium, 62, 106, 107, 108, 204, 221, 230, 241, 321
Meirieu, 309
melting pot, 139
mère, 122, 123, 128, 130, 131
Merklé, 258
métalangage, 58, 212
métamorphosé, 128
Meyer, 202
migrants, 124, 140, 141
minorités, 125, 127, 140, 150, 153
mixité, 186, 191, 192
Mobilité internationale, 157
modèle d'uniformisation supranational, 52
modèle gravitationnel, 165
Modern Languages, 62
Moi, 131, 169
mondialisation, 113, 163, 165, 186, 226
Mondiano, 149
monolingue, 119, 134, 187
monolinguisme, 145, 202, 266, 316
monolinguiste, 140
motions pulsionnelles, 135
motivation, 72, 86, 143, 150, 153, 218, 245, 246, 263
multilingue, 139, 141, 150, 155
multilinguisme, 126, 132, 166, 202

N

NAIS, 49, 227
National Board Certification, 96
Nationalisation Act, 140
native-speakers, 199
nexus sémantiques, 175
Niveau Seuil, 224
Nixon, 215
No Child Left Behind, 215
norme, 55, 66, 98, 100, 142, 184, 199, 201, 261, 294, 298
norme péninsulaire, 98, 294
North American Independent Schools, 49
notion, 225

O

objectivation, 4, 6, 64, 82, 95, 226, 227, 235, 316
objectivité, 91, 233
occitan, 43, 44, 138
OCDE, 88, 90, 91, 92, 225
ontogenèse, 233
Organisation Internationale de la Francophonie, 32, 320

Orton-Gillingham, 195

P

Paivio, 171, 172
parcours linguistique, 80, 153, 258, 269
parole, 252
Partnership for 21st Century Learning, 53
passant, 67, 95, 106, 128, 193, 204, 230, 234
Passant entre les langues, 126
passeport des langues, 80, 82
père, 122, 129, 130
Perrenoud, 300
persona, 131, 311
personnalité double, 129
Petit Prince, 248, 271
Petit Sénégal, 304
phonétique, 50, 59, 64, 68, 86, 195, 257, 284
phylogenèse, 233
Piaget, 176
Pierra, 144, 173, 181, 182, 183, 241, 256
PISA, 91, 92
plurilingue, 120, 122, 126
plurilingues, 173
plurilinguisme, 125, 135, 141, 142, 144, 156
politiques linguistico-éducatives, 148
politiques linguistiques, 19, 165, 294, 298, 310
Popol-Vuh, 71
portfolio européen des langues, 78
positionnement subjectif, 179, 184
Poteaux, 94, 99, 211, 232
pratiques subjectivantes, 183
praxis, 64, 71, 224, 230, 282
Praxis tests, 96
Préconscient, 131
prestige, 121, 133, 147, 151, 153, 156
Prieur, 52, 77, 82, 84, 106, 128, 181, 193, 230
PROEIB Andes, 143, 146, 148, 215
professeurs certifiés, 45
professionnalisation, 100, 102, 209, 235, 319, 321
Projet Personnalisé de Scolarisation, 124
promotion sociale, 145, 155
prononciation, 79, 86, 97, 117, 188, 256, 284
Psichari, 126
psyché, 135, 147, 171, 192, 218
psychisme, 170
psycho-linguistique, 132
psychologie individuelle, 135
psychologie sociale, 135
public speaking, 230
Puren, 230
Py, 65

Q

quantitatif, 73, 87
Québec, 151
queshua, 148, 149, 166

R

Reagan, 141, 142, 202, 215
réception esthétique, 252
recherche-action, 106, 193, 195, 255, 321
réflexivité, 209, 235, 321
Regards Francophones à New York, 69, 252, 285, 294, 299, 308, 312
répartition diglossique, 121
répartition fonctionnelle, 127, 134, 137
réseau social, 92, 258
révolution numérique, 66
rhétorique, 230
Richardson, 84
Richer, 193, 209, 235, 321
Richterich, 208
Rockwell, 149
Rodríguez, 161
rôle modélisateur, 70, 95, 109, 269
Rosch, 232

S

Saint-Éxupéry, 248, 271

Sans la Miséricorde du Christ, 128, 129
Sapir, 166, 167
Satisfaction, 71
savoir-être, 59, 210
savoir-faire, 59, 118, 210, 214, 249, 286, 298
Scantron, 60, 61
Scholastic Aptitude Test, 26, 60, 79
school boards, 48
scission, 131, 132
Searle, 225
sections européennes, 145, 164
ségrégation, 141, 150, 155, 191
self, 78, 168, 289
Sénat, 42
sentiment linguistique, 62, 150, 173, 199
Situation sémio-culturelle, 119
Situational Language Teaching, 221
socialisation, 144, 145, 156
St Lambert's Bilingual School, 151
stade du miroir, 131
STEM, 66, 204, 227
stigma, 196, 266, 316
stigmatisation, 199, 203
stratégie d'immersion, 71
Structuro-Globale-Audiovisuelle, 221
subjectivation, 86, 95, 106, 107, 292, 318
subjectivité, 62, 72, 82, 87, 124, 128, 132, 134, 160, 175, 176, 178, 181, 183, 185, 193, 233, 244, 252, 317
Suisse, 136
sujet, 115, 120, 121, 122, 124, 126, 133, 134, 168, 169, 171, 173, 175, 180, 181, 182, 184
Surmoi, 169
swahili, 138
synergie centripète, 66

T

Tabouret-Keller, 116, 119, 135, 138, 167, 169
taux d'encadrement, 90
taylorisme, 220
TCF, 33, 34, 37
Terrell, 219
tests de placement, 63, 80
tests standardisés, 26, 60, 83, 96
The Collège Board, 26
Thompson, 232
Threshold Level, 224
TOEFL, 225
Toulemonde, 74
traduction, 211
transfert de compétences, 149
translangagères, 308
Trejos, 188
Turin, 291
TV5 Monde, 271

U

Única Mirando al Mar, 107
uniformisation, 140
unilingue, 144, 187
unilinguiste, 145, 154
Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire, 43, 44
Universidad de Costa Rica, 86

V

Vadot, 298
Valéry, 162
Varela, 232, 233
variété haute, 125, 136, 137
variété sociolectale, 98, 100
variétés dialectales, 127
vietnamien, 51
Vigotsky, 134
Von Humboldt, 166
Vygotsky, 148

W

Wachs, 86
Weinreich, 126, 171

Weiss, 176
Whorf, 166, 167
Winicott, 72
World Languages, 62
World Readiness Standards, 228, 229
Wright, 85

Z

Zarate, 231
zones d'enseignement prioritaire, 118

Annexes et Ressources

Projet créatif d'immersion et de médiation théâtrale dans le cadre de l'accord de coopération et l'échange scolaire entre le Lycée International de Los Angeles, LILA School, et le Lycée Franco-Costaricien, LFC.

Documents :

1. Extraits des réponses à l'enquête effectuée en 2017 auprès d'anciens élèves du Lycée International de Los Angeles ayant participé à l'échange scolaire avec le Lycée Franco-Costaricien à San José, au Costa Rica, en 2010. Les réponses ont été collectées en trois langues (anglais, français et espagnol) par le biais d'un questionnaire en ligne traduit dans ces trois langues.

2. Extrait de la pièce de théâtre « Perdidos en la Jungla » entièrement créée, écrite, mise en scène et interprétée par les élèves participant à l'échange scolaire. Des sept actes au total, nous reproduisons ici seulement les actes I, IV et VI. L'enregistrement vidéo de la pièce est aussi disponible en DVD.

Figure 29: Extraits des réponses à l'enquête menée en 2017 auprès d'anciens élèves du Lycée International de Los Angeles (LILA) ayant participé à l'échange d'immersion au Costa Rica en 2010 (réponses formulées en anglais dans la version anglophone du questionnaire)

Please indicate your age	*Where do you currently live (city, country)?*	*What is your main activity now (work, study, other)?*	*What is or what are your citizenship (s)?*	*Your mother language(s) is/are...*	*How would you describe today your level of proficiency in Spanish?*	*Besides Spanish and in addition to your mother Language, do you speak any other Languages? If yes, which ones? Please explain how you learned them and describe your current level.*
24	Los Angeles, USA	Work	American	English	Ok, but it's sometimes very difficult to understand or express myself.	French. Learned in bilingual school from 6 to 12th grades. Current level is good. Full comprehension, some difficulty in expressing myself. But I can get around with no difficulty.
23	San Francisco, CA - USA	Work	Dual Citizenship / France & USA	French	Good. I can get around without much difficulty.	English - moved to the USA when I was 6 so I am completely fluent. And i also speak Brazilian Portuguese - i learned that at university as a part of my double major curriculum (Latin American Studies with a focus on the Portuguese language) I would say I am ok at speaking portuguese, i can understand it all but sometimes find it hard to express myself.
24	Australia	Work	French	French	Good. I can get around without much difficulty.	Yes English through traveling and school. Fluent.

7 years have past. Do you still remember that 2010 trip to Costa Rica with LILA ?	*7 years after, what are your impressions about that trip? (free response, take your time)*
Absolutely!	I look back on the trip with fond memories. I only wish we could have stayed longer. I found that the most value came from spending time with my correspondent and friends rather than the classroom component of the trip. To me, the trip was all about experiencing culture. When learning a language, there is so much value in being forced to speak and be immersed in that language. Classroom instruction is obviously necessary, but the environment is too safe. When you are in another country surrounded by native Spanish speakers, you have no other choice but to communicate using whatever language skills you might have. The trip also helped getting comfortable with how most people actually speak in their day to day lives. Not everyone speaks using textbook perfect language, so being in that environment gave me a more realistic view of how the Spanish language is actually spoken. Overall, the trip was an absolute highlight of my high school experience and I still keep in touch with some of the LFC students.
Absolutely!	To this day, I still think that was the best trip I have ever taken in my entire life. It was so fun and we really learned to be completely immersed in another life/culture. It was a perfect mixture of learning the language intensely, discovering the beautiful tourism spots, engaging with the locals, and getting even closer to our fellow classmates as well as making new lifelong friendships with our Costa Rican friends. I talk about this trip all the time with the new friends I have now, even 7 years later and they all seem extremely jealous that I got to experience this wonderful trip when I was a teenager.
Absolutely!	That trip changed my life basically. After a week there I made my whole family move there for 3 years. I ended up climbing the biggest mountain, doing countless hikes around the country and meeting the most amazing people in the world. I will never forget what this trip has allowed for my life

What is your most vivid memory of the trip?	*How was your experience with your host family?*	*Did you have a good relationship with your penpal?*
Probably going to Tortuguero. There were other experiences that were more culturally or educationally significant, but as a lover of nature, it was incredible to be in a natural environment I had only seen on TV programs until that point.	Great. Ernesto (penpal) was very independent, so most of my time was spent with him. But his family was nothing but welcoming.	Yes, we still speak.
My favorite and most vivid memory will always be trying to find the beach at the Tortuguero Natural Lodge. Only a couple of us went with the chaperones and started kayaking / canoeing down the river. We thought it would only take 30 minutes but about an hour and a half later we were still rowing along the river when the rain started to pour down on us, halfway sinking our boats and we finally managed to find the most beautiful black sand beach. I will never forget running ashore and jumping into the warm ocean, looking around at all of my best friends and realizing in that moment how happy we all were. And I still get that immense feeling of happiness whenever I think about that moment.	It was perfect. They were so sweet and spoke a bit of French so it was easy to get along with them and understand them fully in case I was a bit nervous to speak Spanish with them. They made the most delicious food and really made me feel like I was a part of their family. On our last night they took me to dinner at the Mirador Ram Luna which was absolutely beautiful - it had live music, traditional dances and a gorgeous view of the entire San Jose Valley. At the end we took pictures of the five of us that I still have hanging up in my room.	I really did. She was the sweetest and funniest person, and really made me feel like I was her younger sister. She was the only one in the group who had graduated already and went to University, she brought me along to one of her classes and showed me around her campus. We are still friends to this day and talk to each other once in a while.
Going into school classes	Amazing. I feel like everyone was picked accordingly. We all had the perfect match.	Everyone just gets along over there.

Did you conduct a research project during your stay in Costa Rica? If yes, on what topic?	***Have you returned to Costa Rica after that trip with LILA-LFC? If yes, please give your impressions about it.***	***Do you remember the story line of that play? What was it about?***	***According to you, what was the purpose or goal of the work we did with that play?***
No.	I unfortunately have not, but I've recently been speaking with two LFC students about organizing a surf trip to CR. I will go back for sure.	I forget how we got there, but there was a class of students who were split up into small groups and were lost in the jungle. My character got sick from eating coconuts and bananas.	I think it was to use Spanish in a different context. It would take us out of our usual classroom environment and allow us to use a new language in a creative setting.
I remember being in charge of the blog that we had during the whole trip. We would post pictures of what we did that day and briefly explain where we went. Our parents were happy to read it everyday and get a glimpse of how the trip was going.	yes! I went a year after the trip with my family. They absolutely loved it and so did I. We even met up with my host family and had a wonderful dinner all together. It was a great trip but if i have to be honest - the trip with LILA was more fun than the one with my parents!!!	Yes, we were on our way to a school trip to Costa Rica when our plane crashed and we all ended up in different groups scattered around in the jungle - we all had to find ways to survive and eventually find each other.	I think the goal was for all of us to independently learn and study the Spanish language, with a creative twist. We all separated into groups and put our creative minds to work to find a unique storyline that fit into the general theme of the play, and in which we would find our way back to the whole group. It made us work our creative side, our Spanish language developed tenfold and it challenged our memory and our public speaking skills when we put on the play for the entire school.
Well that I actually don't remember...	Oh yes I have. And I stayed there for 3 years and some of my best memories took place there.	It was about a teacher surprising his class in La with a trip to Costa Rica.	A way to introduce the trip

In addition to Spanish class, did you have any other experience related to drama while at LILA? If yes, please explain.	*Did you stay in touch with your penpal, friends from Costa Rica, or your host family? If yes, for how long?*	*Back in LA, did you have the feeling that the immersion trip to CR helped you improve your communication skills in Spanish?*	*Did you continue learning Spanish after the trip in 11th or 12th grade at LILA?*	*If yes, in what program?*	*Did you continue learning Spanish after finishing high-school? (at college, for example). If yes, for how long and where? If not, why?*
Not that I remember. Perhaps the occasional skit during a class.	Yes, I am in touch with two students, David and my penpal Ernesto. We speak every couple of months. David was in LA a few years ago and we saw each other.	Yes. I felt more aware of "common" or casual Spanish. I felt confident enough to order food from taco trucks or engage in small exchanges with Spanish speaking people. I think that is the key takeaway from the trip actually.	Yes	International Baccalaureate (IB)	No formal class. No reason why. I try to watch the occasional Spanish film. I still understand pretty well when I hear people speaking around me (in LA this is very often).
I did not.	Yes I did! I still talk to them once in a while now	oh yes, 100% - and it really enforced my love for the Spanish language and I continued to practice it on my own, listening to spanish music on the radio, watching telenovelas or even reading books in spanish.	Yes	French Baccalaureate (French Bac)	Yes in college for one semester.
No not really	Yes until I went back and made friends in my school	100%	Yes	International Baccalaureate (IB)	No, living there helped with learning I never took classes after that

After high-school, did you stay for an extended period of time (over a month) in a Spanish-speaking country? If yes, were and under what circumstances?	***What does Spanish language mean to you?***	***What was the impact of the immersion experience in Costa Rica on your formal or informal learning process of Spanish Language? Explain.***	***Is there anything else you would like to add about that trip to Costa Rica, your Spanish Language learning process while in high-school, or about what Spanish language or hispanic culture mean to you?***
No.	I suppose Spanish is a pretty big part of my life despite not speaking it very often. With such a large Spanish speaking population in LA, even an average command of the language makes me feel for connected to that population.	The experience mostly influenced my informal learning process. To me, there is no other way to learn a language than through full immersion. Of course it is not practical for all language students to spend long periods of time in another country, but at least full immersion in a classroom (Spanish only instruction) is crucial to the learning process.	
Unfortunately no	It ties me to another culture and broadens my horizons and possibilities in life.	The first night a couple of the correspondents and us went to a beach called Tamarindo, and all of the LILA kids were too tired to stay up that night. I was the only one left with all the correspondents and I learned more colloquial/informal Spanish that night than i ever have and it was a great immersion experience.	I think my responses in this questionnaire will help to show how my love of the Spanish language and the Costa Rican culture and way of life has really developed since this trip and the complete immersion in a different country was the best way to become the strong, cultured, independent person I am today.
I stayed in Costa Rica a year after finishing school	It's the most beautiful language in the world...	Costa Rica took what I learned in the classroom to the real world. It made all the difference	There's only one thing I want to add as this trip was actually the start of everything: Thank You

Figure 30: Extraits des réponses à l'enquête menée en 2017 auprès d'anciens élèves du Lycée International de Los Angeles (LILA) ayant participé à l'échange d'immersion au Costa Rica en 2010 (réponses formulées en français à la version française du questionnaire)

Indiquez votre âge	*Domicile actuel (ville, pays)*	*Quelle est votre activité principale (travail, études, autre)?*	*Quelle(s) est/sont votre/vos nationalité(s)?*	*Quelle(s) est/sont votre/vos langue(s) maternelle(s)?*	*Aujourd'hui, comment qualifieriez-vous votre niveau d'espagnol?*	*À part l'espagnol et en plus de votre langue maternelle, parlez-vous d'autres langues? Si oui, lesquelles? Indiquez comment vous les avez apprises et votre niveau de maîtrise.*
24	Tours, France	salariée (infirmière)	française	français	Assez bon, mais j'ai un peu de mal des fois.	anglais, bilingue, scolarité au Lycée International de Los Angeles pendant 4 ans.
23	New York, USA	Etudes- Master en Affaires Internationales a l'Universite de Columbia	Francaise	Francais et Anglais	Très bon.	Niveau debutant en Italien, aqui grace a Duolingo et a des amis Italiens

Sept ans après, vous souvenez-vous encore de ce voyage au Costa Rica effectué en 2010 avec le LILA?	***7 ans après, quelles sont vos impressions sur ce voyage? (réponse libre, prenez votre temps)***	***Quel est votre souvenir le plus marquant du voyage?***	***Racontez comment a été l'expérience avec votre famille d'accueil.***
Oui, bien sûr!	Il a permit de concrétiser l'apprentissage de l'espagnol en nous mettant en immersion dans une famille. C'était aussi épanouissant de découvrir la culture costaricienne: visites culturelles, échange et création d'un lien avec les correspondants et leur famille. En faisant ce voyage, c'était aussi l'occasion de connaître nos camarades de classes et nos enseignants différemment mais aussi de développer notre curiosité culturelle.	le dépaysement dans la jungle de Tortuguero	A mon arrivée, la famille a été très accueillante malgré la barrière de la langue. Ceci m'a permit de me sentir en confiance et de créer un lien dans l'échange et le partage.
Oui, bien sûr!	Ce voyage reste un de mes meilleurs souvenirs du Lycee. C'etait une experience absolument incroyable, une decouverte depaysante, et une tres bonne semaine passe avec mes amis de classe. Je me rappelle encore parfaitement de la maniere dont le professeur Baidal nous a annonce le voyage, pretexant une heure de cours pendant la pause dejeune. Je pense que le debut du voyage a san jose et la fin a tortugero ont ete autant enrichissant l'un que l'autre. Je me rappelle avoir rencontre des gens geniaux, avoir ete emerveille par les paysages et avoir beaucoup rigoler.	Difficile d'en choisir un seul, mais je crois que c'etait la balade en canoe/kayak a tortugero et le moment la ou est arrive sur la plage deserte de sable blanc.	Tres bonne, je suis toujours en contact avec Timi, ma correspondante. Sa famille etait tres accueillante et m'a enmener visiter un parc national le premier weekend.

Avez-vous eu une bonne relation avec votre correspondant?	*Avez-vous mené un projet de recherche pendant votre séjour au Costa Rica? Si oui, sur quel sujet?*	*Êtes-vous retourné(e) au Costa Rica après le voyage scolaire du LILA-LFC? Si oui, donnez vos impressions sur ce retour.*	*Vous souvenez-vous de l'histoire de la pièce? De quoi s'agissait-elle?*
Nous nous entendions très bien et avons gardé contact pendant quelques années.	Il ne me semble pas.	Non, pas pour l'instant!	Au départ, l'année scolaire précédent le voyage, nous avions écrit une pièce de théâtre que nous avons mis en scène. L'histoire démarrait avec le crash de notre avion dans la jungle et chaque groupe racontait leurs aventures dans la jungle jusqu'à tous se retrouver.
Excellente, je suis toujours en contacte avec elle 7 ans apres. Je pense que la plus part d'entre nous se sont retrouve avec des gens qui nous ressemblait beaucoup au niveau de la personalite. Je sais que je ne suis pas la seule a avoir garde le contact avec ma correspondante.	Hahahhahaha. On avait effectivement parle de projet de recherche en amont du voyage mais je pensais que c'etait une excuse pour convaincre nos parent de nous laisser partir a 2mois du bac de francais.	Oui! Je suis retournee au Costa Rica cette annee. J'aime toujours autant ce pays, ces habitants et son atmosphere. J'ai visite Malpais sur la cote pacifique, zone que nous n'avions pas visite lors du voyage scolaire.	Je n'etais pas la en seconde, je n'ais donc pas participe a la piece. Mais je me souviens qu'il s'agissait d'un avion qui crash dans la jungle .

À votre avis, quel a été le but ou l'objectif du travail effectué avec cette pièce de théâtre?	*En dehors du cours d'espagnol, y a-t-il eu d'autres projets ou expériences dans le domaine du théâtre lorsque vous étiez au LILA? Si oui, indiquez-les.*	*Êtes-vous resté(e) en relation avec votre correspondant(e) costaricien(ne), des amis costariciens et/ou votre famille d'accueil ? Si oui, pendant combien de temps?*	*De retour à Los Angeles, avez-vous eu l'impression que ce voyage vous a servi à améliorer vos compétences de communication en langue espagnole?*
Au cours de cette pièce de théatre nous avons développé nos capacités de travail en équipe et d'imagination tout en utilisant la langue espagnole dans la mesure de nos capacités. Il me semble que c'était un outil nous rendant actifs dans notre apprentissage permettant d'encore mieux vouloir se dépasser et notamment au vue de la représentation qui s'en ai suivie.	Etudes du théatre en classe de français et en anglais, excursions scolaires pour aller voir des représentations (par exemple: the turn of the screw avec la classe de English A2).	Principalement ma correspondante pendant deux-trois ans.	Oui, tout à fait.
De parler l'espagnol dans un context ludique	Oui surtout au college, les profs de francais nous faisait parfois jouer des pieces.	Oui, je suis toujours en contact avec Timi! On a essaye de se voir cette annee quand je suis partie au costa rica mais on s'est rate. Apres le voyage je suis reste en contact avec 3 ou 4 autres amis costariciens pendant au moins 2ans.	Oui absolument! On etait tous tellement heureux du voyage et de l'experience qu'il nous arrivait de parler espagnol entre nous. On a aussi tous appris des chansons en espagnol qu'on passait en boucle en soiree.

Avez-vous poursuivi votre apprentissage de l'espagnol après ce voyage en 1ère (11th) ou Terminale (12th) en lycée (au LILA)?	***Si oui, dans quelle filière?***	***Avez-vous poursuivi votre apprentissage formel de l'espagnol après avoir terminé vos études secondaires? (par exemple, à la fac). Si oui, où et pour combien de temps? Si non, pourquoi?***	***Après le lycée, avez-vous séjourné pendant une longue période (plus d'un mois) dans un pays hispanophone? Si oui, où et dans quelles circonstances?***	***Que représente pour vous aujourd'hui la langue espagnole? Qu'est-ce que ça vous évoque?***
Oui	Baccalauréat Français (Bac)	Non, pas au programme de L1 à la fac, ni en école d'infirmière.	Non.	Un outils de communication avec un certain attachement sentimental et une facilité pour voyager .
Oui	Baccalauréat Français (Bac)	Oui , j'ai au obtenu un Minor en Langue et Litterature Espagnole a l'Universite de McGill (3 ans)	Pas pendant plus d'un mois, mais je passe en moyenne 2 semaines par an en Espagne.	Beaucoup de choses! Ca evoque des bons souvenirs, de la bonne musique, de la bonne nourriture. Ca evoque les vacances et la decouverte. C'est une langue dans laquelle je suis maintenant tres a l'aise.

Votre apprentissage formel ou informel de l'espagnol a-t-il été marqué par votre séjour d'immersion au Costa Rica? Expliquez.	***Y a-t-il quelque chose d'autre que vous voulez partager de manière libre à propos de ce voyage au Costa Rica, de votre apprentissage de l'espagnol en lycée ou de la place qu'occupe aujourd'hui la langue espagnole ou la culture hispanique dans votre vie?***		
Le séjour d'immersion au Costa Rica s'est révélé un tremplin informel poussant mon envie d'apprendre davantage pendant les cours formels.	Merci encore pour cette opportunité! Aujourd'hui j'ai soif de visiter l'Amérique Latine je pense entre autre grâce à ce voyage!		
Bien sur! L'apprentissage d'une langue a l'ecole permet de donner les bases du vocabulaire et de la grammaire mais je pense qu'une langue doit etre utilisee dans un registre de tous les jours pour etre reellement apprise. Le costa rica nous a permis de nous entrainer et de nous mettre a l'aise en espagnol. Les correspondants nous on aussi appris de l'argo, des expressions de jeunes que on ne peut pas apprendre en cours.	Je sais que c'etait il y a sept ans mais je voulais quand meme dire MERCI! Ce voyage a ete un point d'encrage dans la langue espagnole et la culture costa ricaine. Je crois qu'on a tous remplace le mot "dude" par le mot "mae" pendant l'annee qui a suivit! Merci de nous avoir permit cette experience inoubliable. J'ai continue a apprendre l'espagnol a l'universite apres le lycee, puis je me suis servi de l'espagnol au sein de mon travail avec les Nations Unies. Aujourd'hui, je fais mon Master a New York dans un environement tres international et mes meilleures amies sont Espagnoles, Mexicaines et Peruviennes.		

Figure 31: Extrait des réponses à l'enquête menée en 2017 auprès d'anciens élèves du Lycée International de Los Angeles (LILA) ayant participé à l'échange d'immersion au Costa Rica en 2010 (réponse formulée en espagnol au questionnaire en espagnol tel que présenté en ligne)

Viaje de inmersión en Costa Rica LILA - LFC 2010

Gracias por haber aceptado participar en este estudio acerca de sus recuerdos e impresiones acerca del viaje escolar efectuado en Costa Rica en el año 2010. Este trabajo de investigación se enfoca en el impacto que esta experiencia haya podido tener en su dominio y aprendizaje de la lengua española y sus sentimientos e impresiones sobre esta experiencia inter-cultural.

Deberá indicar algunos datos e informaciones personales, sin embargo sus respuestas serán codificadas para preservar su anonimato. Sus respuestas podrían ser publicadas. Al completar este cuestionario autoriza a Cristián Baidal, investigador del Laboratorio DIPRALANG de la Universidad de Montpellier III a hacer uso de sus respuestas en el marco de un proyecto de investigación en didáctica de lenguas extranjeras.

Este cuestionario está también disponible en inglés y francés. Puede responder en español, francés o inglés. En caso de que sean publicadas, sus respuestas serán traducidas al francés.

Este cuestionario se compone de una serie de preguntas. La mayoría de las preguntas requieren de respuestas abiertas. Tome el tiempo que considere necesario para responder (se recomienda el uso de una computadora y no de un SmartPhone). Tiempo estimado: 20-30 minutos.

¡Gracias! Merci! Thank you!

Email address *

[redacted]

Laboratoire DIPRALANG EA 739

UNIVERSITÉ PAUL-VALÉRY MONTPELLIER 3

ARTS, LETTRES, LANGUES, SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Por favor indique su edad *

25

Domicilio (ciudad, país)

Los Angeles, CA

¿A qué se dedica (trabajo, estudios, otros)?

Trabajo como interprete (español-ingles)

¿Cuál o cuáles es/son su(s) nacionalidad(es)? *

USA

Indique su(s) lengua(s) materna(s) *

Español

Hoy, ¿cómo describiría su nivel de dominio del español? *

- (●) Bilingüe ou locutor nativo / Excelente.
- ( ) Muy bueno.
- ( ) Bueno, logro desenvolverme bien.
- ( ) Satisfactorio, pero me resulta a veces difícil.
- ( ) Medio.
- ( ) Principiante.
- ( ) Inexistente.
- ( ) Other:

Aparte del español y además de su lengua materna, ¿habla otros idiomas? De ser así, ¿cuáles? Explique cómo lo(s) ha aprendido y su nivel de dominio. *

Ademas del español hablo ingles, frances y portugués. El español lo aprendí en casa, ingles en la escuela elemental, francés en la preparatoria y portugués en la universidad.

Siete años después, ¿recuerda aún el viaje a Costa Rica efectuado en el 2010 con el LILA? *

- (●) ¡Por supuesto! Claro que sí.
- ( ) Sí, pero hace mucho tiempo...
- ( ) Más o menos, no me marcó tanto.
- ( ) No mucho, sé que fui pero aparte de eso...
- ( ) Para nada.
- ( ) Other: _____

La estadía de inmersión en Costa Rica

Puede desarrollar sus respuestas tanto como crea conveniente.

Después de 7 años, ¿cuáles son sus impresiones acerca de ese viaje? (respuesta libre, tome su tiempo)

Fue un viaje que me enseno muchisimo. Yo soy Latina pero aun asi pude entender y aprender sobre ciertas diferencias (aunque fueron pocas) culturales y sociales entre mi pais (El Salvador) y Costa Rica. Tambien pude ver la diferencia entre el LILA, un liceo franco-americano y el Liceo franco-espanol de Costa Rica. Aunque ambas escuelas comparten el frances como idioma de base, cada liceo tenia ciertas diferencias estructurales para adaptarse al pais en donde se encuentran y eso me parecio muy interesante.

¿Cuál es el recuerdo más vivo que conserva del viaje?

Mi recuerdo mas vivo de Costa Rica fue ir a la jungla junto con todo mis companeros de clase! Un ano antes de realizar ese viaje, nuestra clase hizo un obra en la cual nos encontrabamos perdidos en la jungla de Costa Rica asi que poder estar realmente en ese lugar fue maravilloso!

Explique cómo fue su experiencia con su familia costarricense.

Mi experiencia con mu familia costarricence fue espectacular! Siendo yo tambien una latina realmente me senti en familia y nos pudimos entender culturamente.

¿Tuvo una buena relación con su correspondiente?

Tuve un relacion buenisima con mi correspondiente. Francesca fue muy linda, chistosa e inteligente. Tuvimos muchos gustos en comun asi que nos llevamos super bien!

¿Condujo Ud. algún proyecto de investigación durante su estadía en Costa Rica? De ser así, ¿sobre qué tema?

Honestamente, estoy segura que si pero no recuerdo de que trataba la investigacion! Ya es la vejez que me hizo olvidar!

¿Ha regresado a Costa Rica después del intercambio escolar LILA-LFC? De ser así, describa sus impresiones acerca de ese regreso.

Desafortunadamente aun no he regresado pero espero poder hacerlo el ano que viene!

Obra de teatro "Perdidos en la Jungla"

Acerca de la obra de teatro que creó e interpretó junto con sus compañeros antes del viaje.

¿Recuerda la trama narrativa de la obra? ¿De qué se trataba?

Recuerdo que la obra trataba de nuestra clase realizando un viaje a Costa Rica. Durante el viaje, de alguna forma nos perdimos en la jungla y tuvimos que trabajar juntos en equipo para buscar una solucion a nuestra situacion. Es todo lo que recuerdo!

En su opinión, ¿cuál era el objetivo o la meta del trabajo efectuado con esa obra de teatro?

Creo que la meta era empezar a familiarizarnos con el pais al cual ibamos a viajar aunque aun no lo sabiamos!

Aparte del curso de español, ¿tuvo otros proyectos o experiencias ligadas al teatro mientras estudiaba en LILA? De ser así, por favor indíquelas.

No

Después del viaje

De regreso a California...

¿Se mantuvo en contacto con su correspondiente costarricense, amigos de allá o su familia tica? De ser así, ¿por cuánto tiempo?

De vez en cuando hablo con mi correspondiente costarricense!

Al regresar a Los Angeles, ¿tuvo la impresión de que ese viaje le ayudó a mejorar su dominio de habilidades de comunicación en español?

Completamente. A pesar de hablar espanol en casa toda mi vida, aprendi nuevas formas de decir cosas en el "slang" costarricense y el "slang" tambien el super importante!

¿Continuó su aprendizaje del español después del viaje en 5to año (11th grade) o último año (12th grade) en el LILA?

- (●) Sí
- ( ) No
- ( ) Other: _____

De ser así, ¿en cuál programa?

- (●) Bachillerato Internacional (IB)
- ( ) Bachillerato Francés (Bac)
- ( ) Other: _____

¿Continuó su aprendizaje formal del español luego de haber terminado la secundaria ? (en la universidad, por ejemplo). De ser así, ¿dónde y por cuánto tiempo? Si no, ¿por qué?

Si, en la universidad continue mi aprendizaje formal del espanol. Tome un curso intensivo para convertime en una interprete de espanol en cuestiones legales.

Después del liceo, ¿ha estado por un periodo de tiempo prolongado (más de un mes) en un país de habla hispana? De ser así, ¿en qué circunstancias?

Si, en El Salvador de vacaciones.

Usted y su relación a sus idiomas

Su sentimiento lingüístico

¿Qué representa para Ud. la lengua hispana? ¿Qué le evoca?

Evoca mi cultura, mi gente, mi identidad y mi orgullo latino.

¿Su aprendizaje formal del español fue marcado por esta experiencia de inmersión en Costa Rica? Explique.

Por supuesto, a pesar de que el espanol es mi lengua materna pude ampliar mi vocabulario aun mas gracias a esta experiencia de inmersion.

¿Desea agregar algo más acerca acerca del viaje a Costa Rica, su aprendizaje del español en el liceo o el lugar que ocupa el español o la cultura hispana en su vida?

Primeramente quisiera decir que ese viaje no hubiera tenido tanto impacto en mi vida si no fuera por el Profesor Baidal! Su forma tan interactive y practica de ensenarnos y de hacernos sentir tan en casa en un pais extranjero realmente me impacto a mi y a todos mis companeros. Gracias profe, sigue siendo el mejor!
Finalmente quisera brevemente explicar el lugar que ocupa la cultura hispana en mi vida. Es una cultura romantica, misteriosa, rica en historia, alegre, siempre evolucionando pero al mismo tiempo siempre pegada a sus raices. Por todas esa razones y muchas mas puedo decir que hoy en dia soy quien soy y no cambiaria ser latina por nada del mundo! Pura Vida!

Merci! ¡Gracias! ¡Thank you!

Pura vida :-) Aquí algunas fotos de recuerdo del viaje

PERDIDOS EN LA JUNGLA

por

la clase de décimo año

Liceo Internacional de

Los Angeles

EXTRACTOS: ACTOS I, IV Y VI

LILA School, 2010

ACTO PRIMERO: LA PARTIDA

ESCENA 1, en clase de español.

Toda la clase de décimo año está en clase de español. La clase es muy grande (hay muchos alumnos) y todos hablan al mismo tiempo. En el pizarrón podemos ver la fecha.

EL PROFE
¡Buenos días chicos!
todos
(en coro)¡Hola profesor!

EL PROFE
Ahora vamos a cantar un poco y después tengo algo que decirles.
todos
(en coro) ¡Coral!

PAIGE
¿Podemos cantar algo de Juanes?

SANDER
¿Podemos hacer un rap o un reggaetón?

EL PROFE
Sí, vamos a cantar algo de Juanes.

Los estudiantes EN CORO cantan una parte de la canción de Juanes titulada “Nada Valgo Sin Tu Amor”. Los estudiantes cantan como locos, el profe trata de que le escuchen.

EL PROFE
¡Chicos! ¡Chicos! ¡Nos quedan solamente 10 minutos de clase y tengo una sorpresa para ustedes!

PAIGE
Profe, profe, ¿y qué es esa sorpresa?

Todos los estudiantes tratan de adivinar: todos levantan la mano al mismo tiempo.

MAGDALENA
Usted organiza un baile para nosotros, ¿no es así?

EL PROFE
No Magda, no es un baile…

SANDER
Ummmmm… Oh My God! How do you say it? Uhhh… Urguanizcada? Urganaizada? Orgainazada? Organizacada?... Alejandra, how do you say party?

ALEJANDRA
¡Fiesta!

SANDER
Oh! Hahahahaha… ¿Organiza una fiesta?

EL PROFE
Jejejeje… No Sander, tampoco es una fiesta.

INGRID
¿Una exposición? ¿Vamos a ir a una exposición?

EL PROFE
Nop! Vale, voy a decirles.

TODA LA CLASE
(en coro) ¡Noooooo! ¡Queremos adivinar!

EL PROFE
¡Vale!

CHIRLIE
Ummmm.. Vamos a… (gran silencio en la clase) ok non mais c'est bon euh

j'vais le dire en français: On va à Tahití ? (ríe un largo rato)

EL PROFE

Desgraciadamente no, pero es una buena idea Chirlie.

CHIRLIE

Ah non? C'est top! Ah, bueno, bueno…

ALEJANDRA

(riendo) ¿Vamos a ir a Costa Rica?

EL PROFE

¡¡¡¡Síiiiiiii!!!! Ale, ¿cómo supiste?

ALEJANDRA

No sé, pensé que era un chiste.

EL PROFE

Jejeje… No, no es un chiste. Ok, pienso que son una clase muy buena y agradable, entonces, quiero hacerles un regalo.

TODA LA CLASE

(Todos aplauden)

CLEMENCE

¿Cuándo vamos?

EL PROFE

Ya llamé a sus padres. ¡El viaje está previsto para este viernes! ¡Vamos!

TODOS

¡¡¡¡¡Coral!!!!!!

Todos salen de escena para buscar sus maletas y vuelven a entrar, con las maletas.

ESCENA 2, EN EL AEROPUERTO.

En el aeropuerto de Los Angeles. Toda la clase está allí, llevan maletas, muchas maletas…

EL PROFE

Chicos, mientras sale el vuelo quiero que todos nos quedemos juntos aquí, cerca de estas bancas.

CHIRLIE

¡Ay Dios mío! Mira Marion, en esa tienda están vendiendo cookies, euh, j'veux dire, ¡galletas! C'est top! ¡Vamos!

Chirlie arrastra a Marion por el brazo y salen de la escena, para ir a comprar galletas.

DESDEMONA

¡Oh! ¡Veo a unos chicos coreanos muy guapos!

INGRID Y GEENA

¡Vamos a hablar con ellos!

Desdemona, Ingrid y Geena salen de escena.

JULIETA

¡Ay no! Creo que olvidé mi maleta en el baño… Tengo que ir a recuperarla. Sina, ¿puedes venir conmigo?

SINA

Sí, vamos, pero rápido que no quiero perder el vuelo.

Julieta y Sina salen corriendo de la escena.

PAIGE

Houlàlà! Ale, ¡mira a esos muchachos

brasileños tan guapos!

ALEJANDRA
Tienes razón, están buenísimos, además uno parece colombiano. ¡Vamos a ligar, digo, a hablar con ellos!

Paige y Alejandra salen de escena.

SANDER
Julien, ven, ¡Allá hay un Subway! ¡Vamos! Tienes que probar el mejor sándwich del mundo. Aquí tienes la lista de ingredientes que debes pedir.

JULIAN
Bueno, vamos. Tengo hambre.

Julian y Sander salen de escena.

MAGDALENA
¡¡Abercrombie!! ¿Por qué no vamos? Clémence, Maxence, Clémentine, ¿Quieren ir?

CLÉMENCE, MAXENCE, CLÉMENTINE
(en coral) ¡Coral! ¡Vamos! ¡Vivan las rebajas!

Magdalena, Clémence y Clémentine salen de escena.

SASKIA
¡Jehane! ¡Ea! Ésa es la música de Pinkberry! ¡Vamos!

EA
Sí, se me antoja un helado.

JEHANNE
¡Buena idea! Necesito un

Pinkberry, me siento un poco “disturbed”, euh, digo, perturbada.

Saskia, Ea y Jehane salen de escena.

En fin, nadie pone atención al profe. Solamente quedan unos pocos estudiantes porque están muy cansados.

EL PROFE
Bueno, por lo menos ustedes me hicieron caso...

CHANTAL
Yo voy a ir a la cafetería a estudiar para el examen del SAT.

EL PROFE
¡¡¡¡¡Noooooo!!!!!! Debo ser más severo, nadie me escucha… (el profe empieza a llorar)

TURNER
Oh no… Tantrum time…

Mientras el profe llora desconsoladamente, todos los estudiantes aparecen de pronto y dicen:

TODOS
¡¡¡¡¡Es un chiste!!!!!!

EN LOS ALTOPARLANTES
Atención, mucha atención. Todos los pasajeros del vuelo 4321 con destino a San José, Costa Rica, favor presentarse a la puerta de embarque. ¡El avión va a despegar en 3… 2… 1!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

TODOS
¡¡¡¡¡ Coral !!!!!!

Todos salen de escena, muy alegremente. El ambiente se vuelve tenebroso, las luces se

apagan, todo se vuelve misterioso… Solamente queda una luz tenue sobre la escena. Entra el/la narrador(a), muy lentamente. Se ve muy serio(a).

EL/LA NARRADOR(A)
(Solemnemente, dramáticamente) Lo que empezó como un viaje muy feliz, se convirtió en tragedia. Costa Rica es un país con muchas playas, pero también, muchas montañas y volcanes. Durante el vuelo, el avión pasó por un huracán, y se estrelló…

TODOS (FUERA DE ESCENA)
¡¡¡¡¡ Booooommmm !!!!!!

CHIRLIE (SE ASOMA)
¡Pas top! (se ríe)

EL/LA NARRADOR(A)
Coralmente, todos sobrevivieron gracias a los botes inflables, pero ¡Nuestros queridos héroes están ahora perdidos en la jungla!

TELÓN

ACTO CUARTO: QUIPROCO

Los cuatro muchachos se despiertan sobre unas palmeras gigantes. Magdalena y Turner están juntos en una de las palmeras pero Ingrid y Julietta están muy lejos de ellos. Entonces, cada vez que Ingrid y Julietta quieren hablar con Turner y Magdalena, hay un malentendido.

JULIETA
¡Ay caramba!

INGRID
Nosotros estamos…

TURNER
¡…en palmeras!

MAGDA
¿¡Qué vamos a hacer!!?

INGRID, TURNER, JULIETA, MAGDA
¡Auxilio! ¡Socorro! ¡Que alguien nos ayude!¡¡¡ayudaaaaaa!!!

TURNER
¡Oh no! ¡Mis zapatos están mojados! ¡Es el fin del mundo!

JULIETA
¿Qué dices de Macundo?

INGRID
Espero que podamos bajar antes de mañana.

TURNER
¿Qué? ¿Qué estás por comprar una manzana?

MAGDA
No…

TURNER
Oh…

Silencio...

TURNER
Amigas, ¡podríamos recitar el poema del camino!

INGRID
No es hora de recitar la lección, Turner, ¡por favor!

MAGDALENA
Sí, sí, ¡el momento es perfecto para hacerlo!

JULIETA
1, 2, 1, 2, 3… ¡vamos! “Caminante, son tus huellas…”

TURNER
…”El camino y nada más.”

MAGDA
“Caminante, no hay camino.”

INGRID
Amigos, debemos bajar, debemos encontrar a nuestros compañeros porque si no…

TODOS A EXCEPCIÓN DE INGRID
“¡Se hace camino al andar!”

TURNER
“Al andar se hace el camino…”

MAGDA
…”Y al volver la vista atrás…”

INGRID
¡¡¡¡DEBEMOS BAJAR!!!!

JULIETA
“Se ve la senda que nunca…”

TURNER
…”se ha de volver a pisar.”

MAGDA
“Caminante, no hay camino…”

INGRID
¡Un avión…! Oh, no, es

solamente un pájaro…

Los demás dejan de hacer palmas, solo Julieta continúa hasta el final de poema.

JULIETA
…"Sino estelas en la mar."

Mientras tanto, Magdalena ha recogido a un pajarito que había caído de su nido.

TURNER
¿Cómo se llama?

MAGDA
Puedo llamarle Norbert.

TURNER
Oh, mi tío se llama Norbert. Él estuvo en prisión porque traficaba drogas.

JULIETTA
¡Miren! ¡Indígenas en la selva!

MAGDA
Hace bulla imitándolos.

Los amigos bailan en las palmeras.

INGRID
No puedo continuar así. Tengo mucha hambre. Quiero comer chimichangas con queso y miel.

Ingrid baja del árbol.

JULIETA
Ingrid, ¿qué haces? Turner, Magdalena ¡¡¡¡tengo miedo!!!! ¡Ingrid se ha vuelto loca!

TURNER
Sí, es verdad,

¡necesitamos hacer algo para ayudarla!

MAGDALENA
Ella es un espécimen muy raro, no podemos hacer nada por ella… Es demasiado triste.

TURNER
¡Creo que voy a llorar!

JULIETA
No, Turner, todo va a estar bien en un momento. Piensa en los origamis, en Martha Stewart y en los macarrones Ladurée.

MAGDALENA
Mmmmm… Ladurée, Paris, ¡¡¡el amor!!!

INGRID
Bueno, amigos míos, ¿qué hacen? ¡Bajen inmediatamente!

JULIETA
No puedo, ¡porque soy un coco! ¡Mi vida está en una palmera!

INGRID
Ok, los dejo, no puedo más…

TURNER
Yo pienso que soy un tucán.

Imita el pájaro.

MAGDA
Pienso que soy un pez… ¡Ay! ¡No puedo respirar!

Magda baja.

JULIETA
Me siento sola, quiero

ver otros cocos y buscar
mi Bop-IT.

Baja también.

TURNER

No me voy a quedar solo
aquí, ¡ni que estuviera
loco!

MAGDA

Ay Turner… Mira, ¡es
James Maccavoy!

TURNER

¡Voy!

INGRID

Caminemos hacia la
playa.

MAGDA, TURNER Y JULIETA

De acuerdo, a caminar se
ha dicho.

Todos recitan el poema "Caminante", de Antonio Machado.

TELÓN

ACTO SEXTO Y FINAL: EL TESORO

Clementine, Marion, Maxence y Julien están dormidos en medio de la jungla. Clementine se despierta primero, y despierta a los demás.

CLEMENTINE

(bosteza un poco)
¡Wououhouou! ¡Marion,
Maxence, Julien!
¡Despierten! ¿Dónde
estamos?

MAXENCE

No sé, lo último que
recuerdo es que

estábamos en el avión. Creo que estamos perdidos en la gran jungla de Costa Rica…

JULIEN

Naaaaahhhhh, no es posible, ¡qué va! No estamos en la jungla, no…

Todos los demás miran sorprendidos a su alrededor. Se escuchan ruidos de muchos animales de la selva: pájaros, leones, ¡hasta un elefante!

(Efectos de sonido)

MARION

¡Cállate la boca Julián!, que síiiiii, ¡que estamos perdidos en la jungla Julián! ¡Que hemos perdido a los demás y no sabemos dónde está el profe Julián! ¡Además nadie habla español Julián! ¿Qué vamos a hacer Julián?

JULIEN

Bueno, bueno, está bien… Estamos en la jungla… Dios mío, qué carácter…

MAXENCE

¿Y dónde está Clementine? ¿Ha desaparecido? ¿Se la comieron los cocodrilos?

En ese momento, escuchamos un grito de emoción detrás de un árbol.

CLEMENTINE

¡¡¡¡¡Que me parta un rayo!!!!!

MARION

¿¿¿Qué te pasa???

CLEMENTINE
¡Acabo de encontrar un mapa!

MAXENCE
¿Un mapa de qué diablos? ¡Aquí no hay nada!

CLEMENTINE
¡Es un mapa de un tesoro! ¡Vengan a ver!

Sus amigos se acercan para mirar el mapa y concluyen que sí, que se trata de un mapa real de un tesoro escondido.

MARION
¡Vámonos! ¡Vamos a encontrar ese tesoro!

Ellos empiezan a caminar en fila india alrededor de la escena.

Escuchamos de nuevo los efectos de sonido (animales, etc.)

Luego de un rato…

MAXENCE
¡Uf! No puedo más… ¡Estoy muy cansado!

JULIEN
¡Hace mucho calor! ¡ARGH!

CLEMENTINE
¡Necesito tomar un baño!

MARION
¡Vamos chicos! ¡Épale! Épale! ¡Arriba! ¡Arriba! Necesitamos este tesoro para volver al aeropuerto sanos y salvos, así, cuando nosotros volvamos ¡seremos los reyes y las reinas! ¡El mundo será nuestro!
¡¡¡¡¡Muahahaha!!!!!
(risa de villano)

MAXENCE

Sí muchachos. ¡Muy buena idea! ¡¡¡¡Vamos!!!!

Los cuatro amigos caminan en la jungla. Cuando llegan a la playa, encuentran una palmera. Cerca de la palmera, hay un hueco, pero no hay tesoro… Los estudiantes están muy decepcionados. Sin embargo, de pronto, escuchan voces de algunas personas: ¡Son los demás compañeros de la clase!

JULIEN

¡¡¡¡Miren!!!! ¡Estamos salvados!

TELÓN

Cadres et textes de référence pour l'enseignement des langues dans le secondaire aux États-Unis

À différence de la France, aux Etats-Unis il n'y a pas d'organisme qui centralise et impose des textes de référence en matière éducative concernant l'enseignement ou l'apprentissage des langues étrangères. Chaque état est libre de définir ses programmes. Dans le privé, cette liberté est donnée à chaque établissement. Rappelons que le Département d'Éducation, administré et géré par le Secrétariat d'Éducation n'intervient pas dans les politiques éducatives qui sont, elles, définies au niveau de l'état et par les districts.

Il y a néanmoins certains textes de référence, dont voici trois exemples.

Documents :

1. *World Readiness Standards for Learning Languages*, document créé par l'American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) aussi connu comme les 5C (infographie de 2 pages)

2. *ACTFL Proficiency Guidelines 2012* (toujours en utilisation). Reproduit dans son intégralité.

3. *Learning Standards for Languages Other Than English* (LOTA), publié en 1996 et encore en utilisation qui sert de référence en matière d'enseignement des langues étrangères dans les établissements scolaires publics de l'état de New York (publié par le State Education Department de New York). Certaines pages qui étaient en blanc pour des raisons de pagination dans la version originale du document ont été omises. La dernière section (student samples, exemples du travail des élèves) comporte uniquement la page de garde, tel que disponible dans le document rendu public.

WORLD-READINESS STANDARDS FOR LEARNING LANGUAGES

GOAL AREAS	STANDARDS		
COMMUNICATION Communicate effectively in more than one language in order to function in a variety of situations and for multiple purposes	**Interpersonal Communication:** Learners interact and negotiate meaning in spoken, signed, or written conversations to share information, reactions, feelings, and opinions.	**Interpretive Communication:** Learners understand, interpret, and analyze what is heard, read, or viewed on a variety of topics.	**Presentational Communication:** Learners present information, concepts, and ideas to inform, explain, persuade, and narrate on a variety of topics using appropriate media and adapting to various audiences of listeners, readers, or viewers.
CULTURES Interact with cultural competence and understanding	**Relating Cultural Practices to Perspectives:** Learners use the language to investigate, explain, and reflect on the relationship between the practices and perspectives of the cultures studied.	**Relating Cultural Products to Perspectives:** Learners use the language to investigate, explain, and reflect on the relationship between the products and perspectives of the cultures studied.	
CONNECTIONS Connect with other disciplines and acquire information and diverse perspectives in order to use the language to function in academic and career-related situations	**Making Connections:** Learners build, reinforce, and expand their knowledge of other disciplines while using the language to develop critical thinking and to solve problems creatively.	**Acquiring Information and Diverse Perspectives:** Learners access and evaluate information and diverse perspectives that are available through the language and its cultures.	
COMPARISONS Develop insight into the nature of language and culture in order to interact with cultural competence	**Language Comparisons:** Learners use the language to investigate, explain, and reflect on the nature of language through comparisons of the language studied and their own.	**Cultural Comparisons:** Learners use the language to investigate, explain, and reflect on the concept of culture through comparisons of the cultures studied and their own.	
COMMUNITIES Communicate and interact with cultural competence in order to participate in multilingual communities at home and around the world	**School and Global Communities:** Learners use the language both within and beyond the classroom to interact and collaborate in their community and the globalized world.	**Lifelong Learning:** Learners set goals and reflect on their progress in using languages for enjoyment, enrichment, and advancement.	

WORLD-READINESS STANDARDS FOR LEARNING LANGUAGES

The five "C" goal areas (Communication, Cultures, Connections, Comparisons, and Communities) stress the application of learning a language beyond the instructional setting. The goal is to prepare learners to apply the skills and understandings measured by the Standards, to bring a global competence to their future careers and experiences.

The National Standards for Learning Languages have been revised based on what language educators have learned from more than 15 years of implementing the Standards. The guiding principle was to clarify what language learners would do to demonstrate progress on each Standard.

These revised Standards include language to reflect the current educational landscape, including:

- Common Core State Standards
- College and Career Readiness
- 21st century skills

These Standards are equally applicable to:

- learners at all levels, from pre-kindergarten through post-secondary levels
- native speakers and heritage speakers, including ESL students
- American Sign Language
- Classical Languages (Latin and Greek)

The 2011 report, *A Decade of Foreign Language Standards: Impact, Influence, and Future Directions*, provided evidence of and support for the following concepts which influenced these revisions:

- The National Standards are influencing language learning from elementary, through secondary, to postsecondary levels.
- The integrated nature of the five "C" goal areas has been accepted by the profession.
- Educators asked for more description of what language learners should know and be able to do in the goal areas of Connections and Communities.
- Over 40 states have used the five "C" goal areas to create state standards for learning languages (identifiable even if configured in slightly different ways).
- Some state documents are beginning to describe cultural outcomes in terms of processes of observation and experience.
- Many local curricula are also aligned with the five "C" goal areas and the details of the 11 standards.

Based on this consensus from all levels of language educators, **the five goal areas and the 11 standards have been maintained**. The World-Readiness Standards for Learning Languages clarify and better illustrate each goal area and standard in order to guide implementation and influence assessment, curriculum, and instruction.

Responses to the online feedback survey gave overwhelming support to the proposed revisions:

- **93.4%** of respondents said the "refreshed" Standards describe **appropriate** (39.1%) or **very appropriate expectations** (54.3%) for language learners.
- **94.9%** of respondents said the "refreshed" Standards provide **equally clear** (10.9%), **somewhat clearer** (26.8%), or **much clearer direction** (57.2%) for language educators and learners.

In response to additional suggestions from the feedback and comments received, specific descriptions of performance at each level (Novice, Intermediate, Advanced, and Superior), sample indicators of progress, and sample learning scenarios will be the next areas addressed in this revision process.

All documents may be accessed at: www.actfl.org/publications/all/national-standards-foreign-language-education.

ACTFL PROFICIENCY GUIDELINES 2012

ACTFL

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES
1001 N. FAIRFAX ST., SUITE 200 | ALEXANDRIA, VA 22314
PH 703-894-2900 | FAX 703-894-2905 | www.actfl.org

ACKNOWLEDGMENTS

ACTFL is deeply indebted to the many individuals who contributed to the previous editions of the Proficiency Guidelines.

In addition, ACTFL wishes to acknowledge the principal authors and editors of this 3rd Edition of the Proficiency Guidelines: Elvira Swender, Daniel J. Conrad, and Robert Vicars; and the invaluable contributions of the project consultants: Mahdi Alosh, Karen Breiner-Sanders, Ray T. Clifford, Helen Hamlyn, David Hiple, Judith Liskin-Gasparro, Pardee Lowe, Jr., Cynthia Martin, Karl F. Otto, Jr., Benjamin Rifkin, Mildred Rivera-Martinez, and Erwin Tschirner.

Finally, ACTFL is most appreciative of the comments and feedback from the many members of the profession who contributed generously of their time and expertise in reviewing earlier drafts of this document.

The ACTFL Proficiency Guidelines 2012 may be used for non-profit, educational purposes only, provided that they are reproduced in their entirety, with no alterations, and with credit to ACTFL.

General Preface
to the **ACTFL Proficiency Guidelines** 2012

The ACTFL Proficiency Guidelines are descriptions of what individuals can do with language in terms of speaking, writing, listening, and reading in real-world situations in a spontaneous and non-rehearsed context. For each skill, these guidelines identify five major levels of proficiency: Distinguished, Superior, Advanced, Intermediate, and Novice. The major levels Advanced, Intermediate, and Novice are subdivided into High, Mid, and Low sublevels. The levels of the ACTFL Guidelines describe the continuum of proficiency from that of the highly articulate, well-educated language user to a level of little or no functional ability.

These Guidelines present the levels of proficiency as ranges, and describe what an individual can and cannot do with language at each level, regardless of where, when, or how the language was acquired. Together these levels form a hierarchy in which each level subsumes all lower levels. The Guidelines are not based on any particular theory, pedagogical method, or educational curriculum. They neither describe how an individual learns a language nor prescribe how an individual should learn a language, and they should not be used for such purposes. They are an instrument for the evaluation of functional language ability.

The ACTFL Proficiency Guidelines were first published in 1986 as an adaptation for the academic community of the U.S. Government's Interagency Language Roundtable (ILR) Skill Level Descriptions. This third edition of the ACTFL Proficiency Guidelines includes the first revisions of Listening and Reading since their original publication in 1986, and a second revision of the ACTFL Speaking and Writing Guidelines, which were revised to reflect real-world assessment needs in 1999 and 2001 respectively. New for the 2012 edition are the addition of the major level of Distinguished to the Speaking and Writing Guidelines, the division of the Advanced level into the three sublevels of High, Mid, and Low for the Listening and Reading Guidelines, and the addition of a general level description at the Advanced, Intermediate, and Novice levels for all skills.

Another new feature of the 2012 Guidelines is their publication online, supported with glossed terminology and annotated, multimedia samples of performance at each level for Speaking and Writing, and examples of oral and written texts and tasks associated with each level for Reading and Listening.

The direct application of the ACTFL Proficiency Guidelines is for the evaluation of functional language ability. The Guidelines are intended to be used for global assessment in academic and workplace settings. However, the Guidelines do have instructional implications. The ACTFL Proficiency Guidelines underlie the development of the ACTFL Performance Guidelines for K-12 Learners (1998) and are used in conjunction with the National Standards for Foreign Language Learning (1996, 1998, 2006) to describe how well students meet content standards. For the past 25 years, the ACTFL Guidelines have had an increasingly profound impact on language teaching and learning in the United States.

ACTFL PROFICIENCY GUIDELINES 2012 — SPEAKING

Preface

The ACTFL Proficiency Guidelines 2012 – Speaking describe five major levels of proficiency: Distinguished, Superior, Advanced, Intermediate, and Novice. The description of each major level is representative of a specific range of abilities. Together these levels form a hierarchy in which each level subsumes all lower levels. The major levels Advanced, Intermediate, and Novice are divided into High, Mid, and Low sublevels.

The Guidelines describe the tasks that speakers can handle at each level, as well as the content, context, accuracy, and discourse types associated with tasks at each level. They also present the limits that speakers encounter when attempting to function at the next higher major level.

These Guidelines can be used to evaluate speech that is either Interpersonal (interactive, two-way communication) or Presentational (one-way, non-interactive).

The written descriptions of speaking proficiency are accompanied online by speech samples illustrating the features of each major level.

The ACTFL Proficiency Guidelines 2012 – Speaking may be used for non-profit, educational purposes only, provided that they are reproduced in their entirety, with no alterations, and with credit to ACTFL.

DISTINGUISHED

SUPERIOR

Speakers at the Superior level are able to communicate with accuracy and fluency in order to participate fully and effectively in conversations on a variety of topics in formal and informal settings from both concrete and abstract perspectives. They discuss their interests and special fields of competence, explain complex matters in detail, and provide lengthy and coherent narrations, all with ease, fluency, and accuracy. They present their opinions on a number of issues of interest to them, such as social and political issues, and provide structured arguments to support these opinions. They are able to construct and develop hypotheses to explore alternative possibilities.

When appropriate, these speakers use extended discourse without unnaturally lengthy hesitation to make their point, even when engaged in abstract elaborations. Such discourse, while coherent, may still be influenced by language patterns other than those of the target language. Superior-level speakers employ a variety of interactive and discourse strategies, such as turn-taking and separating main ideas from supporting information through the use of syntactic, lexical, and phonetic devices.

Speakers at the Superior level demonstrate no pattern of error in the use of basic structures, although they may make sporadic errors, particularly in low-frequency structures and in complex high-frequency structures. Such errors, if they do occur, do not distract the native interlocutor or interfere with communication.

ADVANCED

Speakers at the Advanced level engage in conversation in a clearly participatory manner in order to communicate information on autobiographical topics, as well as topics of community, national, or international interest. The topics are handled concretely by means of narration and description in the major times frames of past, present, and future. These speakers can also deal with a social situation with an unexpected complication. The language of Advanced-level speakers is abundant, the oral paragraph being the measure of Advanced-level length and discourse. Advanced-level speakers have sufficient control of basic structures and generic vocabulary to be understood by native speakers of the language, including those unaccustomed to non-native speech.

Advanced High

Speakers at the Advanced High sublevel perform all Advanced-level tasks with linguistic ease, confidence, and competence. They are consistently able to explain in detail and narrate fully and accurately in all time frames. In addition, Advanced High speakers handle the tasks pertaining to the Superior level but cannot sustain performance at that level across a variety of topics. They may provide a structured argument to support their opinions, and they may construct hypotheses, but patterns of error appear. They can discuss some topics abstractly, especially those relating to their particular interests and special fields of expertise, but in general, they are more comfortable discussing a variety of topics concretely.

Advanced High speakers may demonstrate a well-developed ability to compensate for an imperfect grasp of some forms or for limitations in vocabulary by the confident use of communicative strategies, such as paraphrasing, circumlocution, and illustration. They use precise vocabulary and intonation to express meaning and often show great fluency and ease of speech. However, when called on to perform the complex tasks associated with the Superior level over a variety of topics, their language will at times break down or prove inadequate, or they may avoid the task altogether, for example, by resorting to simplification through the use of description or narration in place of argument or hypothesis.

Advanced Mid

Speakers at the Advanced Mid sublevel are able to handle with ease and confidence a large number of communicative tasks. They participate actively in most informal and some formal exchanges on a variety of concrete topics relating to work, school, home, and leisure activities, as well as topics relating to events of current, public, and personal interest or individual relevance.

Advanced Mid speakers demonstrate the ability to narrate and describe in the major time frames of past, present, and future by providing a full account, with good control of aspect. Narration and description tend to be combined and interwoven to relate relevant and supporting facts in connected, paragraph-length discourse.

Advanced Mid speakers can handle successfully and with relative ease the linguistic challenges presented by a complication or unexpected turn of events that occurs within the context of a routine situation or communicative task with which they are otherwise familiar. Communicative strategies such as circumlocution or rephrasing are often employed for this purpose. The speech of Advanced Mid speakers performing Advanced-level tasks is marked by substantial flow. Their vocabulary is fairly extensive although primarily generic in nature, except in the case of a particular area of specialization or interest. Their discourse may still reflect the oral paragraph structure of their own language rather than that of the target language.

Advanced Mid speakers contribute to conversations on a variety of familiar topics, dealt with concretely, with much accuracy, clarity and precision, and they convey their intended message without misrepresentation or confusion. They are readily understood by native speakers unaccustomed to dealing with non-natives. When called on to perform functions or handle topics associated with the Superior level, the quality and/or quantity of their speech will generally decline.

Advanced Low

Speakers at the Advanced Low sublevel are able to handle a variety of communicative tasks. They are able to participate in most informal and some formal conversations on topics related to school, home, and leisure activities. They can also speak about some topics related to employment, current events, and matters of public and community interest.

Advanced Low speakers demonstrate the ability to narrate and describe in the major time frames of past, present, and future in paragraph-length discourse with some control of aspect. In these narrations and descriptions, Advanced Low speakers combine and link sentences into connected discourse of paragraph length, although these narrations and descriptions tend to be handled separately rather than interwoven. They can handle appropriately the essential linguistic challenges presented by a complication or an unexpected turn of events.

Responses produced by Advanced Low speakers are typically not longer than a single paragraph. The speaker's dominant language may be evident in the use of false cognates, literal translations, or the oral paragraph structure of that language. At times their discourse may be minimal for the level, marked by an irregular flow, and containing noticeable self-correction. More generally, the performance of Advanced Low speakers tends to be uneven.

Advanced Low speech is typically marked by a certain grammatical roughness (e.g., inconsistent control of verb endings), but the overall performance of the Advanced-level tasks is sustained, albeit minimally. The vocabulary of Advanced Low speakers often lacks specificity. Nevertheless, Advanced Low speakers are able to use communicative strategies such as rephrasing and circumlocution.

Advanced Low speakers contribute to the conversation with sufficient accuracy, clarity, and precision to convey their intended message without misrepresentation or confusion. Their speech can be understood by native speakers unaccustomed to dealing with non-natives, even though this may require some repetition or restatement. When attempting to perform functions or handle topics associated with the Superior level, the linguistic quality and quantity of their speech will deteriorate significantly.

INTERMEDIATE

Speakers at the Intermediate level are distinguished primarily by their ability to create with the language when talking about familiar topics related to their daily life. They are able to recombine learned material in order to express personal meaning. Intermediate-level speakers can ask simple questions and can handle a straightforward survival situation. They produce sentence-level language, ranging from discrete sentences to strings of sentences, typically in present time. Intermediate-level speakers are understood by interlocutors who are accustomed to dealing with non-native learners of the language.

Intermediate High

Intermediate High speakers are able to converse with ease and confidence when dealing with the routine tasks and social situations of the Intermediate level. They are able to handle successfully uncomplicated tasks and social situations requiring an exchange of basic information related to their work, school, recreation, particular interests, and areas of competence.

Intermediate High speakers can handle a substantial number of tasks associated with the Advanced level, but they are unable to sustain performance of all of these tasks all of the time. Intermediate High speakers can narrate and describe in all major time frames using connected discourse of paragraph length, but not all the time. Typically, when Intermediate High speakers attempt to perform Advanced-level tasks, their speech exhibits one or more features of breakdown, such as the failure to carry out fully the narration or description in the appropriate major time frame, an inability to maintain paragraph-length discourse, or a reduction in breadth and appropriateness of vocabulary.

Intermediate High speakers can generally be understood by native speakers unaccustomed to dealing with non-natives, although interference from another language may be evident (e.g., use of code-switching, false cognates, literal translations), and a pattern of gaps in communication may occur.

Intermediate Mid

Speakers at the Intermediate Mid sublevel are able to handle successfully a variety of uncomplicated communicative tasks in straightforward social situations. Conversation is generally limited to those predictable and concrete exchanges necessary for survival in the target culture. These include personal information related to self, family, home, daily activities, interests and personal preferences, as well as physical and social needs, such as food, shopping, travel, and lodging.

Intermediate Mid speakers tend to function reactively, for example, by responding to direct questions or requests for information. However, they are capable of asking a variety of questions when necessary to obtain simple information to satisfy basic needs, such as directions, prices, and services. When called on to perform functions or handle topics at the Advanced level, they provide some information but have difficulty linking ideas, manipulating time and aspect, and using communicative strategies, such as circumlocution.

Intermediate Mid speakers are able to express personal meaning by creating with the language, in part by combining and recombining known elements and conversational input to produce responses typically consisting of sentences and strings of sentences. Their speech may contain pauses, reformulations, and self-corrections as they search for adequate vocabulary and appropriate language forms to express themselves. In spite of the limitations in their vocabulary and/or pronunciation and/or grammar and/or syntax, Intermediate Mid speakers are generally understood by sympathetic interlocutors accustomed to dealing with non-natives.

Overall, Intermediate Mid speakers are at ease when performing Intermediate-level tasks and do so with significant quantity and quality of Intermediate-level language.

Intermediate Low

Speakers at the Intermediate Low sublevel are able to handle successfully a limited number of uncomplicated communicative tasks by creating with the language in straightforward social situations. Conversation is restricted to some of the concrete exchanges and predictable topics necessary for survival in the target-language culture. These topics relate to basic personal information; for example, self and family, some daily activities and personal preferences, and some immediate needs, such as ordering food and making simple purchases. At the Intermediate Low sublevel, speakers are primarily reactive and struggle to answer direct questions or requests for information. They are also able to ask a few appropriate questions. Intermediate Low speakers manage to sustain the functions of the Intermediate level, although just barely.

Intermediate Low speakers express personal meaning by combining and recombining what they know and what they hear from their interlocutors into short statements and discrete sentences. Their responses are often filled with hesitancy and inaccuracies as they search for appropriate linguistic forms and vocabulary while attempting to give form to the message. Their speech is characterized by frequent pauses, ineffective reformulations and self-corrections. Their pronunciation, vocabulary, and syntax are strongly influenced by their first language. In spite of frequent misunderstandings that may require repetition or rephrasing, Intermediate Low speakers can generally be understood by sympathetic interlocutors, particularly by those accustomed to dealing with non-natives.

NOVICE

Novice-level speakers can communicate short messages on highly predictable, everyday topics that affect them directly. They do so primarily through the use of isolated words and phrases that have been encountered, memorized, and recalled. Novice-level speakers may be difficult to understand even by the most sympathetic interlocutors accustomed to non-native speech.

Novice High

Speakers at the Novice High sublevel are able to handle a variety of tasks pertaining to the Intermediate level, but are unable to sustain performance at that level. They are able to manage successfully a number of uncomplicated communicative tasks in straightforward social situations. Conversation is restricted to a few of the predictable topics necessary for survival in the target language culture, such as basic personal information, basic objects, and a limited number of activities, preferences, and immediate needs. Novice High speakers respond to simple, direct questions or requests for information. They are also able to ask a few formulaic questions.

Novice High speakers are able to express personal meaning by relying heavily on learned phrases or recombinations of these and what they hear from their interlocutor. Their language consists primarily of short and sometimes incomplete sentences in the present, and may be hesitant or inaccurate. On the other hand, since their language often consists of expansions of learned material and stock phrases, they may sometimes sound surprisingly fluent and accurate. Pronunciation, vocabulary, and syntax may be strongly influenced by the first language. Frequent misunderstandings may arise but, with repetition or rephrasing, Novice High speakers can generally be understood by sympathetic interlocutors used to non-natives. When called on to handle a variety of topics and perform functions pertaining to the Intermediate level, a Novice High speaker can sometimes respond in intelligible sentences, but will not be able to sustain sentence-level discourse.

Novice Mid

Speakers at the Novice Mid sublevel communicate minimally by using a number of isolated words and memorized phrases limited by the particular context in which the language has been learned. When responding to direct questions, they may say only two or three words at a time or give an occasional stock answer. They pause frequently as they search for simple vocabulary or attempt to recycle their own and their interlocutor's words. Novice Mid speakers may be understood with difficulty even by sympathetic interlocutors accustomed to dealing with non-natives. When called on to handle topics and perform functions associated with the Intermediate level, they frequently resort to repetition, words from their native language, or silence.

Novice Low

Speakers at the Novice Low sublevel have no real functional ability and, because of their pronunciation, may be unintelligible. Given adequate time and familiar cues, they may be able to exchange greetings, give their identity, and name a number of familiar objects from their immediate environment. They are unable to perform functions or handle topics pertaining to the Intermediate level, and cannot therefore participate in a true conversational exchange.

ACTFL PROFICIENCY GUIDELINES 2012 — WRITING

Preface

The ACTFL Proficiency Guidelines 2012 – Writing describe five major levels of proficiency: Distinguished, Superior, Advanced, Intermediate, and Novice. The description of each major level is representative of a specific range of abilities. Together these levels form a hierarchy in which each level subsumes all lower levels. The major levels Advanced, Intermediate, and Novice are divided into High, Mid, and Low sublevels.

The Guidelines describe the tasks that writers can handle at each level as well as the content, context, accuracy, and discourse types associated with the writing tasks at each level. They also present the limits that writers encounter when attempting to function at the next higher major level.

These Guidelines can be used to describe written text that is either Presentational (essays, reports, letters) or Interpersonal (instant messaging, e-mail communication, texting). Moreover, they apply to writing that is spontaneous (immediate, unedited) or reflective (revised, edited). This is possible because the Guidelines describe the product rather than the process or purpose of the writing.

The written descriptions of writing proficiency are accompanied online by writing samples illustrating the features of each major level.

The ACTFL Proficiency Guidelines 2012 – Writing may be used for non-profit, educational purposes only, provided that they are reproduced in their entirety, with no alterations, and with credit to ACTFL.

DISTINGUISHED

Writers at the Distinguished level can carry out formal writing tasks such as official correspondence, position papers, and journal articles. They can write analytically on professional, academic and societal issues. In addition, Distinguished-level writers are able to address world issues in a highly conceptualized fashion.

These writers can use persuasive and hypothetical discourse as representational techniques, allowing them to advocate a position that is not necessarily their own. They are also able to communicate subtlety and nuance. Distinguished-level writing is sophisticated and is directed to sophisticated readers. Writers at this level write to their audience; they tailor their language to their readers.

Distinguished-level writing is dense and complex; yet, it is characterized by an economy of expression. The writing is skillfully crafted and is organized in a way that reflects target-culture thought patterns. At the Distinguished level, length is not a determining factor. Distinguished-level texts can be as short as a poem or as long as a treatise.

Writers at the Distinguished level demonstrate control of complex lexical, grammatical, syntactic, and stylistic features of the language. Discourse structure and punctuation are used strategically, not only to organize meaning but also to enhance it. Conventions are generally appropriate to the text modality and the target culture.

SUPERIOR

Writers at the Superior level are able to produce most kinds of formal and informal correspondence, in-depth summaries, reports, and research papers on a variety of social, academic, and professional topics. Their treatment of these issues moves beyond the concrete to the abstract.

Writers at the Superior level demonstrate the ability to explain complex matters, and to present and support opinions by developing cogent arguments and hypotheses. Their treatment of the topic is enhanced by the effective use of structure, lexicon, and writing protocols. They organize and prioritize ideas to convey to the reader what is significant. The relationship among ideas is consistently clear, due to organizational and developmental principles (e.g., cause and effect, comparison, chronology). These writers are capable of extended treatment of a topic which typically requires at least a series of paragraphs, but can extend to a number of pages.

Writers at the Superior level demonstrate a high degree of control of grammar and syntax, of both general and specialized/professional vocabulary, of spelling or symbol production, of cohesive devices, and of punctuation. Their vocabulary is precise and varied. Writers at this level direct their writing to their audiences; their writing fluency eases the reader's task.

Writers at the Superior level do not typically control target-language cultural, organizational, or stylistic patterns. At the Superior level, writers demonstrate no pattern of error; however, occasional errors may occur, particularly in low-frequency structures. When present, these errors do not interfere with comprehension, and they rarely distract the native reader.

ADVANCED

Writers at the Advanced level are characterized by the ability to write routine informal and some formal correspondence, as well as narratives, descriptions, and summaries of a factual nature. They can narrate and describe in the major time frames of past, present, and future, using paraphrasing and elaboration to provide clarity. Advanced-level writers produce connected discourse of paragraph length and structure. At this level, writers show good control of the most frequently used structures and generic vocabulary, allowing them to be understood by those unaccustomed to the writing of non-natives.

Advanced High

Writers at the Advanced High sublevel are able to write about a variety of topics with significant precision and detail. They can handle informal and formal correspondence according to appropriate conventions. They can write summaries and reports of a factual nature. They can also write extensively about topics relating to particular interests and special areas of competence, although their writing tends to emphasize the concrete aspects of such topics. Advanced High writers can narrate and describe in the major time frames, with solid control of aspect. In addition, they are able to demonstrate the ability to handle writing tasks associated with the Superior level, such as developing arguments and constructing hypotheses, but are not able to do this all of the time; they cannot produce Superior-level writing consistently across a variety of topics treated abstractly or generally. They have good control of a range of grammatical structures and a fairly wide general vocabulary. When writing at the Advanced level, they often show remarkable ease of expression, but under the demands of Superior-level writing tasks, patterns of error appear. The linguistic limitations of Advanced High writing may occasionally distract the native reader from the message.

Advanced Mid

Writers at the Advanced Mid sublevel are able to meet a range of work and/or academic writing needs. They demonstrate the ability to narrate and describe with detail in all major time frames with good control of aspect. They are able to write straightforward summaries on topics of general interest. Their writing exhibits a variety of cohesive devices in texts up to several paragraphs in length. There is good control of the most frequently used target-language syntactic structures and a range of general vocabulary. Most often, thoughts are expressed clearly and supported by some elaboration. This writing incorporates organizational features both of the target language and the writer's first language and may at times resemble oral discourse. Writing at the Advanced Mid sublevel is understood readily by natives not used to the writing of non-natives. When called on to perform functions or to treat issues at the Superior level, Advanced Mid writers will manifest a decline in the quality and/or quantity of their writing.

Advanced Low

Writers at the Advanced Low sublevel are able to meet basic work and/or academic writing needs. They demonstrate the ability to narrate and describe in major time frames with some control of aspect. They are able to compose simple summaries on familiar topics. Advanced Low writers are able to combine and link sentences into texts of paragraph length and structure. Their writing, while adequate to satisfy the criteria of the Advanced level, may not be substantive. Writers at the Advanced Low sublevel demonstrate the ability to incorporate a limited number of cohesive devices, and may resort to some redundancy and awkward repetition. They rely on patterns of oral discourse and the writing style of their first language. These writers demonstrate minimal control of common structures and vocabulary associated with the Advanced level. Their writing is understood by natives not accustomed to the writing of non-natives, although some additional effort may be required in the reading of the text. When attempting to perform functions at the Superior level, their writing will deteriorate significantly.

INTERMEDIATE

Writers at the Intermediate level are characterized by the ability to meet practical writing needs, such as simple messages and letters, requests for information, and notes. In addition, they can ask and respond to simple questions in writing. These writers can create with the language and communicate simple facts and ideas in a series of loosely connected sentences on topics of personal interest and social needs. They write primarily in present time. At this level, writers use basic vocabulary and structures to express meaning that is comprehensible to those accustomed to the writing of non-natives.

Intermediate High

Writers at the Intermediate High sublevel are able to meet all practical writing needs of the Intermediate level. Additionally, they can write compositions and simple summaries related to work and/or school experiences. They can narrate and describe in different time frames when writing about everyday events and situations. These narrations and descriptions are often but not always of paragraph length, and they typically contain some evidence of breakdown in one or more features of the Advanced level. For example, these writers may be inconsistent in the use of appropriate major time markers, resulting in a loss of clarity. The vocabulary, grammar, and style of Intermediate High writers essentially correspond to those of the spoken language. Intermediate High writing, even with numerous and perhaps significant errors, is generally comprehensible to natives not used to the writing of non-natives, but there are likely to be gaps in comprehension.

Intermediate Mid

Writers at the Intermediate Mid sublevel are able to meet a number of practical writing needs. They can write short, simple communications, compositions, and requests for information in loosely connected texts about personal preferences, daily routines, common events, and other personal topics. Their writing is framed in present time but may contain references to other time frames. The writing style closely resembles oral discourse. Writers at the Intermediate Mid sublevel show evidence of control of basic sentence structure and verb forms. This writing is best defined as a collection of discrete sentences and/or questions loosely strung together. There is little evidence of deliberate organization. Intermediate Mid writers can be understood readily by natives used to the writing of non-natives. When Intermediate Mid writers attempt Advanced-level writing tasks, the quality and/or quantity of their writing declines and the message may be unclear.

Intermediate Low

Writers at the Intermediate Low sublevel are able to meet some limited practical writing needs. They can create statements and formulate questions based on familiar material. Most sentences are recombinations of learned vocabulary and structures. These are short and simple conversational-style sentences with basic word order. They are written almost exclusively in present time. Writing tends to consist of a few simple sentences, often with repetitive structure. Topics are tied to highly predictable content areas and personal information. Vocabulary is adequate to express elementary needs. There may be basic errors in grammar, word choice, punctuation, spelling, and in the formation and use of non-alphabetic symbols. Their writing is understood by natives used to the writing of non-natives, although additional effort may be required. When Intermediate Low writers attempt to perform writing tasks at the Advanced level, their writing will deteriorate significantly and their message may be left incomplete.

NOVICE

Writers at the Novice level are characterized by the ability to produce lists and notes, primarily by writing words and phrases. They can provide limited formulaic information on simple forms and documents. These writers can reproduce practiced material to convey the most simple messages. In addition, they can transcribe familiar words or phrases, copy letters of the alphabet or syllables of a syllabary, or reproduce basic characters with some accuracy.

Novice High

Writers at the Novice High sublevel are able to meet limited basic practical writing needs using lists, short messages, postcards, and simple notes. They are able to express themselves within the context in which the language was learned, relying mainly on practiced material. Their writing is focused on common elements of daily life. Novice High writers are able to recombine learned vocabulary and structures to create simple sentences on very familiar topics, but are not able to sustain sentence-level writing all the time. Due to inadequate vocabulary and/or grammar, writing at this level may only partially communicate the intentions of the writer. Novice High writing is often comprehensible to natives used to the writing of non-natives, but gaps in comprehension may occur.

Novice Mid

Writers at the Novice Mid sublevel can reproduce from memory a modest number of words and phrases in context. They can supply limited information on simple forms and documents, and other basic biographical information, such as names, numbers, and nationality. Novice Mid writers exhibit a high degree of accuracy when writing on well-practiced, familiar topics using limited formulaic language. With less familiar topics, there is a marked decrease in accuracy. Errors in spelling or in the representation of symbols may be frequent. There is little evidence of functional writing skills. At this level, the writing may be difficult to understand even by those accustomed to non-native writers.

Novice Low

Writers at the Novice Low sublevel are able to copy or transcribe familiar words or phrases, form letters in an alphabetic system, and copy and produce isolated, basic strokes in languages that use syllabaries or characters. Given adequate time and familiar cues, they can reproduce from memory a very limited number of isolated words or familiar phrases, but errors are to be expected.

ACTFL PROFICIENCY GUIDELINES 2012 — LISTENING

Preface

The ACTFL Proficiency Guidelines 2012 – Listening describe five major levels of proficiency: Distinguished, Superior, Advanced, Intermediate, and Novice. The description of each major level is representative of a specific range of abilities. Together these levels form a hierarchy in which each level subsumes all lower levels. The major levels Advanced, Intermediate, and Novice are divided into High, Mid, and Low sublevels. The subdivision of the Advanced Level into High, Mid, and Low is new. This makes the Listening descriptions parallel to the other skill-level descriptions.

Listening is an interpretive skill. Listening comprehension is based largely on the amount of information listeners can retrieve from what they hear and the inferences and connections that they can make. By describing the tasks that listeners can perform with different types of oral texts and under different types of circumstances, the Listening Proficiency Guidelines describe how listeners understand oral discourse. The Guidelines do not describe how listening skills develop, how one learns to listen, nor the actual cognitive processes involved in the activity. Rather, they are intended to describe what listeners understand from what they hear.

These Guidelines apply to listening that is either Interpretive (non-participative, overheard) or Interpersonal (participative).

The written descriptions of listening proficiency are accompanied online by authentic speech samples and the functional listening tasks associated with each major level.

The ACTFL Proficiency Guidelines 2012 – Listening may be used for non-profit, educational purposes only, provided that they are reproduced in their entirety, with no alterations, and with credit to ACTFL.

DISTINGUISHED

At the Distinguished level, listeners can understand a wide variety of forms, styles, and registers of speech on highly specialized topics in language that is tailored to different audiences. Listeners at the Distinguished level can understand language such as that found in classical theater, art films, professional symposia, academic debates, public policy statements, literary readings, and most jokes and puns. They are able to comprehend implicit and inferred information, tone, and point of view, and can follow highly persuasive arguments. They are able to understand unpredictable turns of thought related to sophisticated topics. In addition, their listening ability is enhanced by a broad and deep understanding of cultural references and allusions. Listeners at the Distinguished level are able to appreciate the richness of the spoken language.

Distinguished-level listeners understand speech that can be highly abstract, highly technical, or both, as well as speech that contains very precise, often low-frequency vocabulary and complex rhetorical structures. At this level, listeners comprehend oral discourse that is lengthy and dense, structurally complex, rich in cultural reference, idiomatic and colloquial. In addition, listeners at this level can understand information that is subtle or highly specialized, as well as the full cultural significance of very short texts with little or no linguistic redundancy.

Distinguished-level listeners comprehend language from within the cultural framework and are able to understand a speaker's use of nuance and subtlety. However, they may still have difficulty fully understanding certain dialects and nonstandard varieties of the language.

SUPERIOR

At the Superior level, listeners are able to understand speech in a standard dialect on a wide range of familiar and less familiar topics. They can follow linguistically complex extended discourse such as that found in academic and professional settings, lectures, speeches and reports. Comprehension is no longer limited to the listener's familiarity with subject matter, but also comes from a command of the language that is supported by a broad vocabulary, an understanding of more complex structures and linguistic experience within the target culture. Superior listeners can understand not only what is said, but sometimes what is left unsaid; that is, they can make inferences.

Superior-level listeners understand speech that typically uses precise, specialized vocabulary and complex grammatical structures. This speech often deals abstractly with topics in a way that is appropriate for academic and professional audiences. It can be reasoned and can contain cultural references.

ADVANCED

At the Advanced level, listeners can understand the main ideas and most supporting details in connected discourse on a variety of general interest topics, such as news stories, explanations, instructions, anecdotes, or travelogue descriptions. Listeners are able to compensate for limitations in their lexical and structural control of the language by using real-world knowledge and contextual clues. Listeners may also derive some meaning from oral texts at higher levels if they possess significant familiarity with the topic or context.

Advanced-level listeners understand speech that is authentic and connected. This speech is lexically and structurally uncomplicated. The discourse is straightforward and is generally organized in a clear and predictable way.

Advanced-level listeners demonstrate the ability to comprehend language on a range of topics of general interest. They have sufficient knowledge of language structure to understand basic time-frame references. Nevertheless, their understanding is most often limited to concrete, conventional discourse.

Advanced High

At the Advanced High sublevel, listeners are able to understand, with ease and confidence, conventional narrative and descriptive texts of any length as well as complex factual material such as summaries or reports. They are typically able to follow some of the essential points of more complex or argumentative speech in areas of special interest or knowledge. In addition, they are able to derive some meaning from oral texts that deal with unfamiliar topics or situations. At the Advanced High sublevel, listeners are able to comprehend the facts presented in oral discourse and are often able to recognize speaker-intended inferences. Nevertheless, there are likely to be gaps in comprehension of complex texts dealing with issues treated abstractly that are typically understood by Superior-level listeners.

Advanced Mid

At the Advanced Mid sublevel, listeners are able to understand conventional narrative and descriptive texts, such as expanded descriptions of persons, places, and things, and narrations about past, present, and future events. The speech is predominantly in familiar target-language patterns. Listeners understand the main facts and many supporting details. Comprehension derives not only from situational and subject-matter knowledge, but also from an increasing overall facility with the language itself.

Advanced Low

At the Advanced Low sublevel, listeners are able to understand short conventional narrative and descriptive texts with a clear underlying structure though their comprehension may be uneven. The listener understands the main facts and some supporting details. Comprehension may often derive primarily from situational and subject-matter knowledge.

INTERMEDIATE

At the Intermediate level, listeners can understand information conveyed in simple, sentence-length speech on familiar or everyday topics. They are generally able to comprehend one utterance at a time while engaged in face-to-face conversations or in routine listening tasks such as understanding highly contextualized messages, straightforward announcements, or simple instructions and directions. Listeners rely heavily on redundancy, restatement, paraphrasing, and contextual clues.

Intermediate-level listeners understand speech that conveys basic information. This speech is simple, minimally connected, and contains high-frequency vocabulary.

Intermediate-level listeners are most accurate in their comprehension when getting meaning from simple, straightforward speech. They are able to comprehend messages found in highly familiar everyday contexts. Intermediate listeners require a controlled listening environment where they hear what they may expect to hear.

Intermediate High

At the Intermediate High sublevel, listeners are able to understand, with ease and confidence, simple sentence-length speech in basic personal and social contexts. They can derive substantial meaning from some connected texts typically understood by Advanced-level listeners although there often will be gaps in understanding due to a limited knowledge of the vocabulary and structures of the spoken language.

Intermediate Mid

At the Intermediate Mid sublevel, listeners are able to understand simple, sentence-length speech, one utterance at a time, in a variety of basic personal and social contexts. Comprehension is most often accurate with highly familiar and predictable topics although a few misunderstandings may occur. Intermediate Mid listeners may get some meaning from oral texts typically understood by Advanced-level listeners.

Intermediate Low

At the Intermediate Low sublevel, listeners are able to understand some information from sentence-length speech, one utterance at a time, in basic personal and social contexts, though comprehension is often uneven. At the Intermediate Low sublevel, listeners show little or no comprehension of oral texts typically understood by Advanced-level listeners.

NOVICE

At the Novice level, listeners can understand key words, true aural cognates, and formulaic expressions that are highly contextualized and highly predictable, such as those found in introductions and basic courtesies.

Novice-level listeners understand words and phrases from simple questions, statements, and high-frequency commands. They typically require repetition, rephrasing, and/or a slowed rate of speech for comprehension. They rely heavily on extralinguistic support to derive meaning.

Novice-level listeners are most accurate when they are able to recognize speech that they can anticipate. In this way, these listeners tend to recognize rather than truly comprehend. Their listening is largely dependent on factors other than the message itself.

Novice High

At the Novice High sublevel, listeners are often but not always able to understand information from sentence-length speech, one utterance at a time, in basic personal and social contexts where there is contextual or extralinguistic support, though comprehension may often be very uneven. They are able to understand speech dealing with areas of practical need such as highly standardized messages, phrases, or instructions, if the vocabulary has been learned.

Novice Mid

At the Novice Mid sublevel, listeners can recognize and begin to understand a number of high-frequency, highly contextualized words and phrases including aural cognates and borrowed words. Typically, they understand little more than one phrase at a time, and repetition may be required.

Novice Low

At the Novice Low sublevel, listeners are able occasionally to recognize isolated words or very high-frequency phrases when those are strongly supported by context. These listeners show virtually no comprehension of any kind of spoken message, not even within the most basic personal and social contexts.

ACTFL PROFICIENCY GUIDELINES 2012 — READING

Preface

The ACTFL Proficiency Guidelines 2012 – Reading describe five major levels of proficiency: Distinguished, Superior, Advanced, Intermediate, and Novice. The description of each major level is representative of a specific range of abilities. Together these levels form a hierarchy in which each level subsumes all lower levels. The major levels Advanced, Intermediate, and Novice are divided into High, Mid, and Low sublevels. The subdivision of the Advanced level is new. This makes the Reading descriptions parallel to the other skill level descriptions.

Reading is an interpretive skill. Reading comprehension is based largely on the amount of information readers can retrieve from a text, and the inferences and connections that they can make within and across texts. By describing the tasks that readers can perform with different types of texts and under different types of circumstances, the Reading Proficiency Guidelines describe how readers understand written texts. These Guidelines do not describe how reading skills develop, how one learns to read, nor the actual cognitive processes involved in the activity of reading. Rather, they are intended to describe what readers are able to understand from what they read.

These Guidelines apply to reading that is either Interpretive (books, essays, reports, etc.) or Interpersonal (instant messaging, texting, email communication, etc.).

The written descriptions of reading proficiency are accompanied online by authentic text samples and the functional reading tasks associated with each major level.

The ACTFL Proficiency Guidelines 2012 – Reading may be used for non-profit, educational purposes only, provided that they are reproduced in their entirety, with no alterations, and with credit to ACTFL.

DISTINGUISHED

At the Distinguished level, readers can understand a wide variety of texts from many genres including professional, technical, academic, and literary. These texts are characterized by one or more of the following: a high level of abstraction, precision or uniqueness of vocabulary; density of information; cultural reference; or complexity of structure. Readers are able to comprehend implicit and inferred information, tone, and point of view and can follow highly persuasive arguments. They are able to understand unpredictable turns of thought related to sophisticated topics.

Readers at the Distinguished level are able to understand writing tailored to specific audiences as well as a number of historical, regional, and colloquial variations of the language. These readers are able to appreciate the richness of written language. Distinguished-level readers understand and appreciate texts that use highly precise, low-frequency vocabulary as well as complex rhetorical structures to convey subtle or highly specialized information. Such texts are typically essay length but may be excerpts from more lengthy texts.

Distinguished-level readers comprehend language from within the cultural framework and are able to understand a writer's use of nuance and subtlety. However, they may still have difficulty fully understanding certain nonstandard varieties of the written language.

SUPERIOR

At the Superior level, readers are able to understand texts from many genres dealing with a wide range of subjects, both familiar and unfamiliar. Comprehension is no longer limited to the reader's familiarity with subject matter, but also comes from a command of the language that is supported by a broad vocabulary, an understanding of complex structures and knowledge of the target culture. Readers at the Superior level can draw inferences from textual and extralinguistic clues.

Superior-level readers understand texts that use precise, often specialized vocabulary and complex grammatical structures. These texts feature argumentation, supported opinion, and hypothesis, and use abstract linguistic formulations as encountered in academic and professional reading. Such texts are typically reasoned and/or analytic and may frequently contain cultural references.

Superior-level readers are able to understand lengthy texts of a professional, academic, or literary nature. In addition, readers at the Superior level are generally aware of the aesthetic properties of language and of its literary styles, but may not fully understand texts in which cultural references and assumptions are deeply embedded.

ADVANCED

At the Advanced level, readers can understand the main idea and supporting details of authentic narrative and descriptive texts. Readers are able to compensate for limitations in their lexical and structural knowledge by using contextual clues. Comprehension is likewise supported by knowledge of the conventions of the language (e.g., noun/adjective agreement, verb placement, etc.). When familiar with the subject matter, Advanced-level readers are also able to derive some meaning from straightforward argumentative texts (e.g., recognizing the main argument).

Advanced-level readers are able to understand texts that have a clear and predictable structure. For the most part, the prose is uncomplicated and the subject matter pertains to real-world topics of general interest.

Advanced-level readers demonstrate an independence in their ability to read subject matter that is new to them. They have sufficient control of standard linguistic conventions to understand sequencing, time frames, and chronology. However, these readers are likely challenged by texts in which issues are treated abstractly.

Advanced High

At the Advanced High sublevel, readers are able to understand, fully and with ease, conventional narrative and descriptive texts of any length as well as more complex factual material. They are able to follow some of the essential points of argumentative texts in areas of special interest or knowledge. In addition, they are able to understand parts of texts that deal with unfamiliar topics or situations. These readers are able to go beyond comprehension of the facts in a text, and to begin to recognize author-intended inferences. An emerging awareness of the aesthetic properties of language and of its literary styles permits comprehension of a wide variety of texts. Misunderstandings may occur when reading texts that are structurally and/or conceptually more complex.

Advanced Mid

At the Advanced Mid sublevel, readers are able to understand conventional narrative and descriptive texts, such as expanded descriptions of persons, places, and things and narrations about past, present, and future events. These texts reflect the standard linguistic conventions of the written form of the language in such a way that readers can predict what they are going to read. Readers understand the main ideas, facts, and many supporting details. Comprehension derives not only from situational and subject-matter knowledge but also from knowledge of the language itself. Readers at this level may derive some meaning from texts that are structurally and/or conceptually more complex.

Advanced Low

At the Advanced Low sublevel, readers are able to understand conventional narrative and descriptive texts with a clear underlying structure though their comprehension may be uneven. These texts predominantly contain high-frequency vocabulary and structures. Readers understand the main ideas and some supporting details. Comprehension may often derive primarily from situational and subject-matter knowledge. Readers at this level will be challenged to comprehend more complex texts.

INTERMEDIATE

At the Intermediate level, readers can understand information conveyed in simple, predictable, loosely connected texts. Readers rely heavily on contextual clues. They can most easily understand information if the format of the text is familiar, such as in a weather report or a social announcement.

Intermediate-level readers are able to understand texts that convey basic information such as that found in announcements, notices, and online bulletin boards and forums. These texts are not complex and have a predictable pattern of presentation. The discourse is minimally connected and primarily organized in individual sentences and strings of sentences containing predominantly high-frequency vocabulary.

Intermediate-level readers are most accurate when getting meaning from simple, straightforward texts. They are able to understand messages found in highly familiar, everyday contexts. At this level, readers may not fully understand texts that are detailed or those texts in which knowledge of language structures is essential in order to understand sequencing, time frame, and chronology.

Intermediate High

At the Intermediate High sublevel, readers are able to understand fully and with ease short, non-complex texts that convey basic information and deal with personal and social topics to which the reader brings personal interest or knowledge. These readers are also able to understand some connected texts featuring description and narration although there will be occasional gaps in understanding due to a limited knowledge of the vocabulary, structures, and writing conventions of the language.

Intermediate Mid

At the Intermediate Mid sublevel, readers are able to understand short, non-complex texts that convey basic information and deal with basic personal and social topics to which the reader brings personal interest or knowledge, although some misunderstandings may occur. Readers at this level may get some meaning from short connected texts featuring description and narration, dealing with familiar topics.

Intermediate Low

At the Intermediate Low sublevel, readers are able to understand some information from the simplest connected texts dealing with a limited number of personal and social needs, although there may be frequent misunderstandings. Readers at this level will be challenged to derive meaning from connected texts of any length.

NOVICE

At the Novice level, readers can understand key words and cognates, as well as formulaic phrases that are highly contextualized.

Novice-level readers are able to get a limited amount of information from highly predictable texts in which the topic or context is very familiar, such as a hotel bill, a credit card receipt, or a weather map. Readers at the Novice level may rely heavily on their own background knowledge and extralinguistic support (such as the imagery on the weather map or the format of a credit card bill) to derive meaning.

Readers at the Novice level are best able to understand a text when they are able to anticipate the information in the text. At the Novice level, recognition of key words, cognates, and formulaic phrases makes comprehension possible.

Novice High

At the Novice High sublevel, readers can understand, fully and with relative ease, key words and cognates, as well as formulaic phrases across a range of highly contextualized texts. Where vocabulary has been learned, they can understand predictable language and messages such as those found on train schedules, roadmaps, and street signs. Readers at the Novice High sublevel are typically able to derive meaning from short, non-complex texts that convey basic information for which there is contextual or extralinguistic support.

Novice Mid

At the Novice Mid sublevel, readers are able to recognize the letters or symbols of an alphabetic or syllabic writing system or a limited number of characters in a character-based language. They can identify a number of highly contextualized words and phrases including cognates and borrowed words but rarely understand material that exceeds a single phrase. Rereading is often required.

Novice Low

At the Novice Low sublevel, readers are able to recognize a limited number of letters, symbols or characters. They are occasionally able to identify high-frequency words and/or phrases when strongly supported by context.

For further information, contact:
ACTFL Professional Programs
3 Barker Avenue, Suite 300
White Plains, NY 10601
Tel: 914-963-8830
Fax: 914-963-1275
Email: professionalprograms@actfl.org
www.actfl.org

Learning Standards for

Languages Other Than English

Revised Edition
April 1996

THE UNIVERSITY OF THE STATE OF NEW YORK
Regents of The University

Carl T. Hayden, *Chancellor*, A.B., J.D.	**Elmira**
Louise P. Matteoni, *Vice Chancellor,* B.A., M.A., Ph.D.	**Bayside**
Jorge L. Batista, B.A., J.D.	**Bronx**
J. Edward Meyer, B.A., LL.B.	**Chappaqua**
R. Carlos Carballada, *Chancellor Emeritus*, B.S.	**Rochester**
Norma Gluck, B.A., M.S.W.	**New York**
Adelaide L. Sanford, B.A., M.A., P.D.	**Hollis**
Walter Cooper, B.A., Ph.D.	**Rochester**
Diane O'Neill McGivern, B.S.N., M.A., Ph.D.	**Staten Island**
Saul B. Cohen, B.A., M.A., Ph. D.	**New Rochelle**
James C. Dawson, A.A., B.A., M.S., Ph.D.	**Peru**
Robert M. Bennett, B.A., M.S.	**Tonawanda**
Robert M. Johnson, B.S., J.D.	**Lloyd Harbor**
Peter M. Pryor, B.A., LL.B., J.D., LL.D.	**Albany**
Anthony S. Bottar, B.A., J.D	**Syracuse**
Merryl H. Tisch, B.A., M.A.	**New York**

President of The University and Commissioner of Education
RICHARD P. MILLS

Executive Deputy Commissioner of Education
THOMAS E. SHELDON

Deputy Commissioner for Elementary, Middle, Secondary, and Continuing Education
JAMES A. KADAMUS

Assistant Commissioner for Curriculum, Instruction, Assessment, and Innovation
EDWARD T. LALOR

Coordinator of Curriculum and Instruction
ROSEANNE DEFABIO

The State Education Department does not discriminate on the basis of age, color, religion, creed, disability, marital status, veteran status, national origin, race, gender or sexual orientation in its educational programs, services and activities. Portions of this publication can be made available in a variety of formats, including braille, large print or audio tape, upon request. Inquiries concerning this policy of nondiscrimination should be directed to the Department's Office for Diversity, Ethics, and Access, Room 152, Education Building, Albany, NY 12234.

CONTENTS

Acknowledgments **iv**
Introduction **v**

LEARNING STANDARDS FOR LANGUAGES OTHER THAN ENGLISH AT THREE LEVELS **1**

SAMPLES OF STUDENT WORK RELATED TO THE STANDARDS **21**

Acknowledgments

In addition to the people recognized in the *Preliminary Draft Framework for Languages Other Than English*, we are grateful to the many teachers from throughout New York State who contributed samples of student work for possible inclusion in this revised edition. Listed below are the names of those teachers whose samples appear in this document.

Contributors:

Michelle Bloom, Guilderland
Janet Bowman, Ithaca
Darlene Cardillo, Albany
Kelly Casey, Albany
Dolores Chimato, Hunter
Jill Crooker, Pittsford
Bonita Hogan, Buffalo
Lucrezia Lindia, Eastchester
Janine Manley, Potsdam
Lorraine Miner, Saugerties
Michele Pollard, Slingerlands
Christine Rant, Guilderland
Patricia Sacca, Albany
Alfred Valentini, Utica
Marie Wilson, Lancaster

Reviewers:

Alessio Evangelista, Rochester
Jill Crooker, Pittsford
Michelle Bloom, Guilderland
Darlene Cardillo, Albany

State Education Department:

Roseanne DeFabio
Jan Christman
Mary Pillsworth

Introduction

This revised edition of the *Learning Standards for Languages Other Than English* incorporates changes to the content standards and performance indicators based on extensive review by the public. It should be considered a working document; as educational practice improves, these standards will continually be revised.

New in this edition are samples of student work, along with teachers' comments on the work. The examples are intended to provide some ideas of tasks that support attainment of the performance standards. They are not models of excellence. Rather, they vary in degree of achievement. Some are at the "acceptable" level; others are at a "more proficient" level. It is important to remember that these are just suggestions of ways that students can demonstrate progress toward achieving the standards.

The State Education Department will continue to collect and publish samples of student work. As teachers become more familiar with the standards and students become more proficient in meeting them, the level of the performance standards and content standards will continue to rise.

Taken together, the content standards and the performance standards define the learning standards for students in languages other than English.

The Board of Regents recognizes the diversity of students in New York State, including students with disabilities, students with limited English proficiency, gifted students, and educationally disadvantaged students, and has made a strong commitment to integrating the education of all students into the total school program. The standards in the framework apply to all students, regardless of their experiential background, capabilities, developmental and learning differences, interests, or ambitions. A classroom typically includes students with a wide range of abilities who may pursue multiple pathways to learn effectively, participate meaningfully, and work toward attaining the curricular standards. Students with diverse learning needs may need accommodations or adaptations of instructional strategies and materials to enhance their learning and/or adjust for their learning capabilities.

A Note About Checkpoints

Learning a language other than English may begin at any time; therefore, performance standards are keyed to checkpoints, which may be measured at any point in the K-12 continuum, instead of elementary, intermediate, or commencement levels, which have traditionally implied specific grade levels. The achievement of learning standards at any checkpoint varies according to the age when students begin language study, the frequency and length of the lessons, the students' previous experience with second language learning, and their motivation. Checkpoint A is considered to be a way station en route to proficiency. Checkpoint B corresponds to the level of performance that all students should demonstrate in order to obtain a high school diploma. Checkpoint C proficiency corresponds to a more advanced level of performance that can be attained on an elective basis.

Standard 1—Communication Skills

Checkpoint A

Modern Languages

1. Listening and speaking are primary communicative goals in modern language learning. These skills are used for the purposes of socializing, providing and acquiring information, expressing personal feelings and opinions, and getting others to adopt a course of action.

Students can:

- **comprehend language consisting of simple vocabulary and structures in face-to-face conversation with peers and familiar adults**
- **comprehend the main idea of more extended conversations with some unfamiliar vocabulary and structures as well as cognates of English words**
- **call upon repetition, rephrasing, and nonverbal cues to derive or convey meaning from a language other than English**
- **use appropriate strategies to initiate and engage in simple conversations with more fluent or native speakers of the same age group, familiar adults, and providers of common public services.**

This is evident, for example, when students:

▲ exchange simple greetings and answer questions about self and family
▲ listen to radio broadcasts and answer questions about main ideas
▲ speak in complete sentences, using present tense and, occasionally, markers for past and future tenses
▲ ask for information or directions
▲ discuss classroom activities with a peer
▲ use appropriate body language and gestures to supplement the spoken word.

2. Reading and writing are used in languages other than English for the purposes of socializing, providing and acquiring information, expressing personal feelings and opinions, and getting others to adopt a course of action.

Students can:

- **understand the main idea and some details of simple informative materials written for native speakers**
- **compose short, informal notes and messages to exchange information with members of the target culture.**

This is evident, for example, when students:

▲ obtain information from materials written in the target language including short notes, brief messages, posters, printed advertisements, illustrated simple texts from newspapers and magazines
▲ guess the meaning of more complex written material, using context, recognition of cognates, accompanying illustrations, and prior knowledge of situations and issues
▲ write a brief message about an everyday activity, using simple sentence structure, not necessarily limited to the present tense.

Key ideas are identified by numbers (1).
Performance indicators are identified by bullets (•).
Sample tasks are identified by triangles (▲).

Students will be able to use a language other than English for communication.

Latin

1. Reading is the most important skill that students acquire in learning Latin for it is the vehicle through which communication with the ancient world is possible, and it is also the tool, along with writing, through which students become more aware of their own and other languages.

Students can:

- **read and understand simple connected materials written in Latin**
- **write simple responses to oral, visual, or written stimuli**
- **demonstrate an awareness of the vocabulary, grammar, derivation, and word structure of English.**

This is evident, for example, when students:

- ▲ read original texts and simple exercises to derive meaning
- ▲ recognize the general principles of the language and understand the grammar in its original context
- ▲ write responses to a reading or visual/oral presentation
- ▲ transcribe material read aloud by the teacher
- ▲ express in written English the meaning of simple Latin passages
- ▲ demonstrate an awareness of Latin roots in English
- ▲ compare and contrast English and Latin grammar
- ▲ do word-building in English through a study of Latin roots, prefixes, and suffixes.

2. Listening and speaking support the reading skills in Latin.

Students can:

- **recognize and comprehend simple spoken Latin statements and questions based on classroom situations**
- **articulate simple Latin phrases and convey meaning in controlled situations.**

This is evident, for example, when students:

- ▲ listen to Latin being read aloud and begin to recognize and appreciate phrase groupings and voice inflection
- ▲ correctly repeat words or phrases spoken by the teacher
- ▲ read aloud with generally correct pronunciation
- ▲ respond appropriately to questions based on oral communication or reading passages.

Standard 1—Communication Skills

Checkpoint A

American Sign Language

1. Visual-gestural skills provide a means of communication with Deaf people in the context of the Deaf culture.

Students can:

- **use receptive skills to comprehend simple statements and questions in standard dialect**
- **express basic needs and compose statements, questions and short messages to signers of the same age group and to familiar adults**
- **initiate and engage in simple face-to-face conversations.**

This is evident, for example, when students:

- ▲ carry on informal, interactive, face-to-face conversations with familiar individuals who are deaf
- ▲ understand age-appropriate narratives, including stories, folktales, and other expressions of the Deaf culture
- ▲ use repetition and rephrasing to sustain comprehension with more skilled signers
- ▲ use gestures to compose simple statements and questions
- ▲ use appropriate vocabulary and structure when communicating with native ASL signers
- ▲ make their messages comprehensible to fluent signers through repetition and rephrasing.

Key ideas are identified by numbers (1).
Performance indicators are identified by bullets (•).
Sample tasks are identified by triangles (▲).

NOTE: American Sign Language (ASL) is a visual-gestural language, devoid of voice, and it does not have a written form. It is governed by sign production, registers, and nonmanual grammar using facial and body signals. The emphasis on communication is applied in situations characterized as *receptive, expressive,* and *interactive*.

Students will be able to use a language other than English for communication.

Native American Languages

1. Communication in Native languages takes place primarily to share expression of ideas, thoughts, and feelings to preserve Native cultural ideology.

Students can:

- **comprehend simple statements and questions in the context of the classroom and the main ideas of more extended messages and conversations**
- **initiate and respond to simple face-to face conversations.**

This is evident, for example, when students:

- ▲ follow simple directions
- ▲ give appropriate verbal and nonverbal responses
- ▲ converse with tribal elders about traditional values.

2. Writing systems, and therefore reading, are recent introductions to Native languages and are used primarily to encourage functional communication in the listening and speaking skills.

Students can:

- **comprehend the main ideas of materials containing simple structure and syntax**
- **compose short messages on familiar topics or to express basic personal needs.**

This is evident, for example, when students:

- ▲ use visual aids and prior familiarity to derive meaning
- ▲ achieve understanding of written material by repetitive readings
- ▲ write a brief note requesting information.

NOTE: The primary purpose of instruction in Native languages is to teach children how to speak Native languages and to ensure that these languages do not become extinct. These languages have been historically in the oral tradition, and there is no intent to move away from that tradition. It is only in the past 20 years, with the introduction of Native American language programs in the schools, that a writing system has been developed. Each Nation will have to decide to what extent a writing system will be used in instruction.

Standard 1—Communication Skills

Checkpoint B

Modern Languages

1. Listening and speaking are primary communicative goals in modern language learning. These skills are used for the purposes of socializing, providing and acquiring information, expressing personal feelings and opinions, and getting others to adopt a course of action.

Students can:

- **comprehend messages and short conversations when listening to peers, familiar adults, and providers of public services either in face-to-face interactions or on the telephone**
- **understand the main idea and some discrete information in television, radio, or live presentations**
- **initiate and sustain conversations, face to face or on the phone, with native-speaking or more fluent individuals**
- **select vocabulary appropriate to a range of topics, employ simple and complex sentences in present, past, and future time frames, and express details and nuances by using appropriate modifiers**
- **exhibit spontaneity in their interactions, particularly when the topic is familiar, but often rely on familiar utterances**
- **use repetition and circumlocution as well as gestures and other nonverbal cues to sustain conversation.**

This is evident, for example, when students:

▲ follow conversations and understand messages that concern everyday life and the larger society
▲ view slides depicting diversity within the target culture and discuss their reactions
▲ listen to Native speakers live or on tape, and use nonverbal cues, repetition, and rephrasing to understand
▲ conduct an interview with a native speaker of the target language
▲ watch television programs in the target language
▲ discuss songs, stories, and selected excerpts from the literature of the target language.

2. Reading and writing are used in languages other than English for the purposes of socializing, providing and acquiring information, expressing personal feelings and opinions, and getting others to adopt a course of action.

Students can:

- **read and comprehend materials written for native speakers when the topic and language are familiar.**
- **use cognates and contextual and visual cues to derive meaning from texts that contain unfamiliar words, expressions, and structures**
- **read simple materials independently, but may have to guess at meanings of longer or more complex material**
- **write short notes, uncomplicated personal and business letters, brief journals, and short reports**
- **write brief analyses of more complex content when given the opportunity for organization and advance preparation, though errors may occur more frequently**
- **produce written narratives and expressions of opinion about radio and television programs, newspaper and magazine articles, and selected stories, songs, and literature of the target language.**

This is evident, for example, when students:

▲ read personal letters and notes, simple business correspondence, pamphlets, feature articles or editorials in newspapers or magazines published for the general public and discuss the positions presented in them
▲ read selected short stories and poems and identify the main idea and some specific ones
▲ identify subtleties of meaning through the use of learned vocabulary and structures including present, past, and future tense
▲ give an oral presentation on an assigned topic, using learned and practiced vocabulary, complex sentence structures in the present and, some sentences in the past and future
▲ write a short response to a classroom situation.

Key ideas are identified by numbers (1).
Performance indicators are identified by bullets (•).
Sample tasks are identified by triangles (▲).

Students will be able to use a language other than English for communication.

Latin

1. Reading is the most important skill that students acquire in learning Latin for it is the vehicle through which communication with the ancient world is possible, and it is also the tool, along with writing, through which students become more aware of their own and other languages.

Students can:

- **understand composed Latin and passages adapted from Latin authors**
- **respond in simple written Latin and in English to questions based on composed Latin and on passages adapted from Latin authors**
- **demonstrate a knowledge of basic Latin vocabulary and language structures and an increased English vocabulary based on Latin.**

This is evident, for example, when students:

- ▲ comprehend selected passages in familiar Latin sentence patterns
- ▲ use context, clues, and accumulated experience to understand an unfamiliar passage
- ▲ read Latin authors from texts that have been adapted to reflect the interests and language skills of the students
- ▲ respond in simple written Latin to questions based on readings that contain authentic vocabulary and language structure
- ▲ express in written English the general and/or specific meaning of a passage adapted from a Latin author
- ▲ compare and contrast grammar styles of Latin and English through analysis of the same genre of poetry
- ▲ produce a list of English words derived from a single Latin root.

2. Listening and speaking support the reading skills in Latin.

Students can:

- **comprehend simple spoken Latin statements and questions based on a classroom situation or a simple Latin passage read aloud.**
- **read familiar Latin aloud and speak Latin with accurate pronunciation, appropriate phrase grouping, voice inflection, and expression in controlled classroom situations.**

This is evident, for example, when students:

- ▲ make an oral presentation using Latin words, sounds, and forms of expression
- ▲ use common Latin phrases in a written assignment
- ▲ read Latin passages aloud
- ▲ answer specific questions based on a classroom reading.

Standard 1—Communication Skills

Checkpoint B

American Sign Language

1. Visual-gestural skills provide a means of communication with Deaf people in the context of the Deaf culture.

Students can:

- **comprehend messages and short conversations when they contain frequently used grammatical features and word order patterns**
- **understand some main ideas and some discrete information when watching signed television broadcasts, instructional videotapes, and films on topics of interest to them or to the general public**
- **express themselves with confidence on a range of topics that include issues related to everyday life, the content of programs on television and videotapes; the content of articles in newspapers or magazines for the general public; and stories and excerpts from Deaf literature**
- **engage in extended discourse with native ASL signers on a broad range of topics that extends beyond the students' interests to those of general interest to members of the Deaf culture.**

This is evident, for example, when students:

▲ ask for directions to a nearby cafe, shopping center, Deaf club . . .
▲ relay the main ideas of a newspaper or magazine article
▲ make appointments, using present, past, and future time frames
▲ use appropriate learned vocabulary and structures, although limited control of more complex structures may interfere with communication
▲ employ simple and complex sentences and all conversational tenses that enable them to communicate in all time frames
▲ use culturally appropriate behaviors of the Deaf community.

Key ideas are identified by numbers (1).
Performance indicators are identified by bullets (•).
Sample tasks are identified by triangles (▲).

NOTE: American Sign Language (ASL) is a visual-gestural language, devoid of voice, and it does not have a written form. It is governed by sign production, registers, and nonmanual grammar using facial and body signals. The emphasis on communication is applied in situations characterized as *receptive, expressive,* and *interactive*.

Students will be able to use a language other than English for communication.

Native American Languages

1. Communication in Native languages takes place primarily to share expression of ideas, thoughts, and feelings to preserve Native cultural ideology.

Students can:

- **comprehend messages and short conversations when listening to Native speakers; repetition may be necessary for full understanding**
- **initiate and sustain conversations with some hesitation and difficulty in pronunciation in short and familiar communicative situations**
- **produce an extended communication through a series of short connected utterances, using repetition as needed**
- **comprehend the meaning of myths and legends told to them repeatedly by Native speakers.**

This is evident, for example, when students:

- ▲ relate an incident, using common verbal structures accurately, although errors occur in more complex patterns
- ▲ engage in a simulated classroom dialogue
- ▲ respond in complete sentences to questions from Native speakers
- ▲ make an oral presentation about a traditional festival
- ▲ compare similar myths from differing groups of Native people.

2. Writing systems, and therefore reading, are recent introductions to Native languages and are used primarily to encourage functional communication in the listening and speaking skills.

Students can:

- **understand simple narrative and descriptive authentic materials and edited texts within a familiar context**
- **read Native texts or stories aloud with accurate pronunciation and attention to dialogue**
- **write short communications that are comprehensible to Native speakers used to dealing with students. Difficulties still occur when expressing more complex thoughts.**

This is evident, for example, when students:

- ▲ read and comprehend passages with familiar sentence patterns
- ▲ acquire essential points of information from simple narrative and descriptive writing
- ▲ guess meaning of writing on topics of special interest by using context clues
- ▲ write simple notes, letters, and short reports
- ▲ use elementary vocabulary and commonly encountered structures accurately
- ▲ express themselves in present, future, and past time frames.

NOTE: The primary purpose of instruction in Native languages is to teach children how to speak Native languages and to ensure that these languages do not become extinct. These languages have been historically in the oral tradition, and there is no intent to move away from that tradition. It is only in the past 20 years, with the introduction of Native American language programs in the schools, that a writing system has been developed. Each Nation will have to decide to what extent a writing system will be used in instruction.

Standard 1—Communication Skills

Checkpoint C

Modern Languages

1. Listening and speaking are primary communicative goals in modern language learning. These skills are used for the purposes of socializing, providing and acquiring information, expressing personal feelings and opinions, and getting others to adopt a course of action.

Students can:

- **understand standard speech delivered in most authentic settings**
- **understand the main ideas and significant relevant details of extended discussions or presentations, and of recorded songs, feature programs on radio and television, movies, and other media designed for use by native speakers.**
- **draw on a wide range of language forms, vocabulary, idioms, and structures learned in class as well as those acquired through independent exposure to the language**
- **comprehend subtler, nuanced details of meaning with some repetition and rephrasing**
- **engage in extended discussions with native or fluent speakers on a broad range of topics that extend beyond their daily lives and are of general interest to the target cultures.**

This is evident, for example, when students:

▲ detect emotional overtones and understand inferences in personal communications and formal presentations
▲ report orally on a radio news broadcast that covers contemporary themes and issues
▲ give an oral presentation on an assigned topic, using culturally appropriate vocabulary, expressions, gestures, and verbal and nonverbal cues, simple and complex sentences, and the full range of time frames
▲ maintain a natural conversational pace
▲ produce virtually error-free speech in brief exchanges with classmates, using simple structures and familiar vocabulary. Errors which may interfere with communication tend to occur during more extended and complicated discourse.

2. Reading and writing are used in languages other than English for the purposes of socializing, providing and acquiring information, expressing personal feelings and opinions, and getting others to adopt a course of action.

Students can:

- **comprehend the content of most texts of interest to native speakers**
- **draw on a broad range of learned vocabulary, idioms, and structures, including the full range of time frames, as well as language acquired through independent reading**
- **write multiparagraphed essays, journals, personal and business letters, and creative texts in which their thoughts are unified and presented in an organized fashion; errors in form may occur, particularly when the students are writing about complex themes or issues requiring the expression of opinions, or when the topic is outside their realm of experiences**
- **use culturally appropriate learned vocabulary and structures associated with a broad range of topics, and structures such as simple and complex sentences to communicate through the full range of time frames.**

This is evident, for example, when students:

▲ understand the full meaning of personal and business correspondence and pamphlets, full-length feature articles or editorials in newspapers or other periodicals of interest to the general public, general advertising, documentation accompanying commonly used products
▲ interpret full-length original versions of poetry and prose that express significant themes and issues of global and cultural concern
▲ write independently about a broad range of topics that extend beyond the students' daily lives to include issues, ideas, and opinions that are of general interest to the target cultures as expressed in songs (live and recorded), feature programs on television and radio, movies, articles in newspapers and magazines, other forms of media presentations used by native speakers, and literature selections
▲ express complex ideas, using simpler forms of language.

Key ideas are identified by numbers (1).
Performance indicators are identified by bullets (•).
Sample tasks are identified by triangles (▲).

Students will be able to use a language other than English for communication.

Latin

1. Reading is the most important skill that students acquire in learning Latin for it is the vehicle through which communication with the ancient world is possible, and it is also the tool, along with writing, through which students become more aware of their own and other languages.

Students can:

- **read and understand selected authors of prose and poetry with some assistance**
- **express in English the general and specific meaning of Latin passages of prose or poetry, assisted by glosses, and can demonstrate a controlled, but increasing, ability to write Latin**
- **read aloud Latin prose and poetry with attention to features such as the correct metrical structure**
- **demonstrate an expanding knowledge of Latin vocabulary and language structures, and an increased English vocabulary based on it.**

This is evident, for example, when students:

- ▲ distinguish main ideas from lesser ones to advance understanding
- ▲ recognize some features of an author's style
- ▲ analyze Latin grammar and language patterns in context
- ▲ use the aids and resources available to readers of authentic texts of the major authors of Latin prose and poetry
- ▲ demonstrate an ability to read authentic Latin prose and poetry, while using appropriate resources
- ▲ demonstrate a knowledge of Latin and English grammar through comparison and contrast and through applied use in reading Latin and in reading, listening, speaking, and writing English
- ▲ derive meaning from Latin passages based on an increased knowledge of vocabulary and word-building skills
- ▲ use knowledge of Latin vocabulary to determine the meaning of English derivations.

2. Listening and speaking support the reading skills in Latin.

Students can:

- **recognize and appreciate the linguistic and artistic qualities of oral Latin prose and poetry when read aloud**
- **read aloud Latin prose and poetry with attention to features such as the correct metrical structure.**

This is evident, for example, when students:

- ▲ identify some effects of metrical structure and diction
- ▲ distinguish between classical and ecclesiastical pronunciation
- ▲ read with appropriate attention to metrical structure, phrase grouping, voice inflection, and expression
- ▲ respond appropriately in Latin to classroom situations and readings of prose and poetry.

Standard 1—Communication Skills

Checkpoint C

American Sign Language

1. Visual-gestural skills provide a means of communication with Deaf people in the context of the Deaf culture.

Students can:

- **understand a wide range of registers delivered with some repetition and paraphrasing by fluent ASL signers, comprehension may be hindered when the topics are unfamiliar or when more advanced signed communication is being used**
- **organize presentations on everyday topics**
- **express complex ideas with confidence.**

This is evident, for example, when students:

▲ determine the essential content of face-to-face discussions or presentations, of signed feature films, and of signed programs on television and videotape
▲ understand communications on a wide range of topics, and on issues of concern globally and in Deaf culture
▲ recognize learned vocabulary and structures as well as those acquired through independent exposure to the language
▲ demonstrate good control of the morphology of the language and of the most frequently used syntactic structures, although errors may still occur
▲ use culturally appropriate behaviors regularly.

2. Interactive communication is possible with Deaf people through the use of signs.

Students can:

- **converse with confidence**
- **engage in extended discourse with native ASL signers on a broad range of topics including those of general interest to the Deaf culture.**

This is evident, for example, when students:

▲ use appropriate learned vocabulary and structures
▲ employ simple and complex sentences and all conversational tenses to communicate in all time frames
▲ use culturally appropriate behaviors of the Deaf community.

Key ideas are identified by numbers (1).
Performance indicators are identified by bullets (•).
Sample tasks are identified by triangles (▲).

NOTE: American Sign Language (ASL) is a visual-gestural language, devoid of voice, and it does not have a written form. It is governed by sign production, registers, and nonmanual grammar using facial and body signals. The emphasis on communication is applied in situations characterized as *receptive, expressive,* and *interactive*.

Students will be able to use a language other than English for communication.

Native American Languages

1. Communication in Native languages takes place primarily to share expression of ideas, thoughts, and feelings to preserve Native cultural ideology.

Students can:

- **understand speech delivered with some repetitions and rewording by competent Native speakers**
- **understand the essential points of discussion or presentations on familiar topics in lengthy messages and presentations**
- **handle most communicative situations with confidence but may need help with complicated, unfamiliar topics.**

This is evident, for example, when students:

- ▲ use elementary constructions accurately
- ▲ demonstrate some limited control of complex structures
- ▲ produce extended communications consisting of simple and more complex utterances.

2. Writing systems, and therefore reading, are recent introductions to Native languages and are used primarily to encourage functional communication in the listening and speaking skills.

Students can:

- **understand most factual information in nontechnical prose as well as some informative and descriptive texts on topics related to areas of special interest**
- **compose unified and organized texts on everyday topics.**

This is evident, for example, when students:

- ▲ read excerpts from literature for pleasure
- ▲ distinguish main ideas and analyze materials for the general public
- ▲ detect the overall tone and intent of a text
- ▲ demonstrate command of sufficient vocabulary to express oneself clearly
- ▲ express complex ideas sequentially with simple language
- ▲ write in a style and form comprehensible to Native speakers.

NOTE: The primary purpose of instruction in Native languages is to teach children how to speak Native languages and to ensure that these languages do not become extinct. These languages have been historically in the oral tradition, and there is no intent to move away from that tradition. It is only in the past 20 years, with the introduction of Native American language programs in the schools, that a writing system has been developed. Each Nation will have to decide to what extent a writing system will be used in instruction.

Standard 2—Cultural Understanding

Checkpoint A

Modern Languages

1. Effective communication involves meanings that go beyond words and require an understanding of perceptions, gestures, folklore, and family and community dynamics. All of these elements can affect whether and how well a message is received.

Students can:

- **use some key cultural traits of the societies in which the target language is spoken.**

This is evident, for example, when students:

▲ recognize cultural patterns and traditions of the target cultures in the target language;

▲ understand the cultural implications of the spoken language and of the dynamics of social interaction; and

▲ correctly use and interpret cultural manifestations, such as gestures accompanying greeting and leave taking and the appropriate distance to maintain.

Latin

1. Latin acquisition provides the cultural context for learning about the ancient world and its people. From this basis students can compare and contrast antiquity and the present and thoughtfully contemplate the future.

Students can:

- **demonstrate knowledge of some aspects of Greco-Roman culture and selected facts of daily life, myths, history, and architecture**
- **recognize manifestations of antiquity in the modern world.**

This is evident, for example, when students:

▲ read selections of culturally authentic passages, some of which are based directly on Latin authors, and point out significant cultural aspects

▲ describe the mythological origins of modern symbols such as Apollo space craft, Nike.

Key ideas are identified by numbers (1).
Performance indicators are identified by bullets (•).
Sample tasks are identified by triangles (▲).

Students will develop cross-cultural skills and understandings.

American Sign Language

1. Key cultural traits exist within the Deaf culture, and cultural patterns are learned through the use of American Sign Language.

Students can:

- **use key cultural traits that exist in settings where American Sign Language is used**
- **become aware of cultural patterns, learned through the use of American Sign Language, that characterize the Deaf culture.**

This is evident, for example, when students:

- ▲ correctly use and interpret cultural manifestations for communication about daily activities
- ▲ are aware of the implications when a culture exists within a larger culture.

Native American Languages

1. Culture is transmitted and preserved through knowledge about the lives of Native American people and the sharing of their cultural ideology.

Students can:

- **demonstrate an awareness of Native culture**
- **recognize the names of cultural items and their uses**
- **understand the history and cultural symbols of the people**
- **demonstrate knowledge about the clan system.**

This is evident, for example, when students:

- ▲ visit and talk with local cultures, or visit a reservation
- ▲ study wampum belts that record history
- ▲ listen to folktales and myths.

Standard 2—Cultural Understanding

Checkpoint B

Modern Languages

1. Effective communication involves meanings that go beyond words and require an understanding of perceptions, gestures, folklore, and family and community dynamics. All of these elements can affect whether and how well a message is received.

Students can:

- **exhibit more comprehensive knowledge of cultural traits and patterns**
- **draw comparisons between societies**
- **recognize that there are important linguistic and cultural variations among groups that speak the same target language**
- **understand how words, body language, rituals, and social interactions influence communication.**

This is evident, for example, when students:

▲ role play daily activities such as ordering in a restaurant or shopping, using authentic materials from target language cultures

▲ write in their own language an essay about cultural similarities between their country and a country in which the target language is spoken

▲ describe linguistic variations including accent, idioms, and styles between two cultures that speak the same language

▲ simulate an encounter between two friends in a target language culture, using appropriate social conventions, gestures, and body language.

Latin

1. Latin acquisition provides the cultural context for learning about the ancient world and its people. From this basis students can compare and contrast antiquity and the present and thoughtfully contemplate the future.

Students can:

- **demonstrate increased knowledge of Greco-Roman myths and legends, daily life and history, art, and architecture, and of their influence on later civilizations**
- **read culturally authentic passages of Latin adapted from Latin authors**
- **apply knowledge of Latin literature, authors, and techniques of style to world literary traditions.**

This is evident, for example, when students:

▲ develop a portfolio of modern architecture, labeling those aspects derived from the Greco-Roman tradition

▲ read sections of poetry by Ovid, identifying recurring themes, forms, and issues

▲ write a paper in English showing how the literary techniques of a Latin author influence a modern author.

Key ideas are identified by numbers (1).
Performance indicators are identified by bullets (•).
Sample tasks are identified by triangles (▲).

Students will develop cross-cultural skills and understandings.

American Sign Language

1. Key cultural traits exist within the Deaf culture, and cultural patterns are learned through the use of American Sign Language.

Students can:

- **demonstrate more comprehensive knowledge of the Deaf culture**
- **draw comparisons about different societies both within the Deaf culture and other cultures**
- **recognize important linguistic and cultural variations among different groups within the culture and in the various states and Canadian provences where American Sign Language is used.**

This is evident, for example, when students:

- ▲ participate in a discussion about cultural patterns learned through the use of American Sign Language
- ▲ understand how daily life in the Deaf culture requires making adjustments to living in a hearing world
- ▲ are able to identify regional differences in the signed language
- ▲ role play daily activities incorporating appropriate cultural behaviors
- ▲ can be understood by a fluent signer of ASL using repetition and rephrasing.

Native American Languages

1. Culture is transmitted and preserved through knowledge about the lives of Native American people and the sharing of their cultural ideology.

Students can:

- **demonstrate increased knowledge of Native culture through their myths and legends, art and architecture, and literature and government**
- **recognize how Native cultural ideas exist within modern America.**

This is evident, for example, when students:

- ▲ recreate a legend through an authentic dance
- ▲ write a paper concerning the continuing influence of Native values on modern environmental issues.

Standard 2—Cultural Understanding

Checkpoint C

Modern Languages

1. Effective communication involves meanings that go beyond words and require an understanding of perceptions, gestures, folklore, and family and community dynamics. All of these elements can affect whether and how well a message is received.

Students can:

- **demonstrate sophisticated knowledge of cultural nuances in a target language culture**
- **model how spoken language, body language, and social interaction influence communication**
- **use appropriate registers**
- **write in the target language in a manner that articulates similarities and differences in cultural behaviors.**

This is evident, for example, when students:

▲ read and understand poetry written for Native speakers
▲ exchange greetings with Native speakers and use culturally appropriate grammatical forms and body language
▲ write a simulated dialogue between Native speakers about a topic of current interest.

Latin

1. Latin acquisition provides the cultural context for learning about the ancient world and its people. From this basis students can compare and contrast antiquity and the present and thoughtfully contemplate the future.

Students can:

- **use adapted reading from Latin prose and poetry to broaden knowledge about Greco-Roman civilization and its influence on subsequent civilizations**
- **make comparisons of Latin literary style with those of world literary traditions.**

This is evident, for example, when students:

▲ read unadapted works of Virgil and identify new features of style and content
▲ compare and contrast the literary devices employed in an authentic Latin epic with those used in a medieval epic such as *El Cid*.

Key ideas are identified by numbers (1).
Performance indicators are identified by bullets (•).
Sample tasks are identified by triangles (▲).

Students will develop cross-cultural skills and understandings.

American Sign Language

1. Key cultural traits exist within the Deaf culture, and cultural patterns are learned through the use of American Sign Language.

Students can:

- **produce behaviors that are consistent with the Deaf culture**
- **reflect a wide variety of different contexts within the Deaf culture.**

This is evident, for example, when students:

- ▲ use appropriate visual gestures and body language to enrich the signed language
- ▲ maintain conversation with individuals who are fluent signers of ASL
- ▲ observe and understand a signed play or performance.

Native American Languages

1. Culture is transmitted and preserved through knowledge about the lives of Native American people and the sharing of their cultural ideology.

Students can:

- **demonstrate a through knowledge of the Native culture**
- **distinguish between various subgroups**
- **relate their knowledge and understanding of the culture to other Native American groups.**

This is evident, for example, when students:

- ▲ discuss issues of community importance with tribal elders
- ▲ demonstrate an understanding of the protocols of expected behavior
- ▲ prepare a report comparing daily life of the Iroquois to that of the Lakota.

Samples of Student Work

The samples of student work included in this section are intended to begin the process of articulating the performance standards at each level of achievement. This collection is not yet adequate for that purpose in either numbers or scope of examples. Nor are these samples presented as models of excellence. They vary in degree of achievement. Some are "acceptable"; others "more proficient." All are meant to provide examples of the kind of work students might produce to demonstrate progress toward the standard.

The primary goal of second language study is, through the communicative method of instruction, to enable students to communicate face-to-face with native speakers of a language other than English. The listening and speaking skills acquired by students are difficult to showcase in a written format such as this Framework. It is expected that in the near future this document will be available on a CDROM. The visual and sound components of this technology will provide more authentic samples of a student achievement in all language areas, and will make it possible to feature student work in languages that have either little or no written form such as Native American languages and American Sign Language.

A Request to Teachers

The New York State Education Department continues to collect samples of student work for inclusion in future revisions of this document. Samples are needed in all areas of second language study, and the need is especially urgent for student samples in the less commonly taught languages such as Asian and African. If you would like to contribute, we would be happy to send you an instruction sheet and the forms that must accompany each submission. Please contact:

Mary W. Pillsworth,
Room 671 EBA
New York State Education Department
Albany, New York 12234

Telephone: (518) 474-3954
Fax (518) 473-4884

Enquêtes et entretiens menés dans le cadre du projet de recherche « Bilinguisme et *Je* multiples » (2005)

Les transcriptions et traductions de ces entretiens suivent les conventions de notation en analyse des conversations du modèle de Gail Jefferson.

Ces enquêtes semi-directives ou entretiens participants ont été enregistrés à micro non-caché.

ENTRETIENS/ CONSTITUTION DU CORPUS

I. Le Panel

Les entretiens ont été orientés vers des bilingues français-espagnol de nationalité française et étrangère résidant en France de façon définitive. Deux entretiens ont été retenus et transcris. Une traduction au français est incluse pour l'interview n°2 (Jose Luis).

Les sujets interviewés exercent leur profession d'enseignants de langue vivante espagnole dans le deuxième degré (Académie de Montpellier). Néanmoins, nous avons décidé d'inclure une interview effectuée en 1999 auprès de deux étudiants étrangers dans le cadre de l'enseignement dispensé par C. Canut à l'Université Montpellier III et ce car nous nous y sommes référés dans le corps du présent mémoire. Ce dernier est également traduit mais ne respecte pas les conventions de transcription retenues pour les entretiens n°1 et n°2.

II. Notations de Transcriptions

Nous nous sommes référés à la version simplifiée mais néanmoins modifiée des notations de transcription en analyse de conversations conçue par Gail Jefferson. Ainsi, les phénomènes observés ont été retranscris comme suit :

1) Enoncés en chevauchement : entre crochets [ ] et alinéa correspondant.
   ex) E44 : ... tienes algunas **[**dificultades sobretodo:::**]**
   S45 : **[**de memoria sobretodo **]**

2) Enoncés continus : le symbole = indique la suite immédiate dans un même tour de parole ou entre deux tours de parole. Alinéa correspondant
   ex) I1 : ... donc en étant=en grandissant
   C16 : ... tu écris (?)=
   I16 : = en catalan (?)

3) Les intervalles (pauses) ou autres informations sont indiquées entre parenthèses
   ex) I11 : **(***silence 1,5 sec puis rires francs 6 sec***)**

4) Caractéristiques de la production de parole :
   -L'allongement : « euh**::** encouragés vraiment à parler un français**:::::** »
   -Intonation descendante : « un français tout à fait correct (.)
   -Intonation continue : « durante un mes (,) durante las vacaciones »
   -Inflexion croissante : « es mi historia de estudiante no (**?**) »
   -Ton animé : « c'est fabuleux (**!**) » ou « +je ne suis pas bilingue+ »
   -L'emphase : « on tue un morceau d'identité »
   -Enoncé ou partie d'un énoncé dit plus haut : « enfin pour MOI »
   -Passage plus calme : °quant à mon catalan°
   -Enoncé dit plus rapidement : « >mon père était républicain< »
   -Enoncé dit plus lentement : « <dans ce sens LA> »

Ces enquêtes semi-directives ou entretiens participants ont été enregistrés à micro non-caché. Les enregistrements n'ont été conservés que pour les entretiens n°1 et n°2.

Entretien effectué au Centre Académique de Formation (CAFA)
Montpellier, le 06 févier 2004, 14h30.
L'interviewé (Rose Marie) : ***I***
L'enquêteur : ***C***

C1 : donc. / >alors< pour commencer j'aimerais que tu::: te présentes / éventuellement que tu::: euh::: me parles de ta nationalité / de tes origines // et de la façon dont tu es NEE à la langue espagnole=à la langue française

I1 : alors moi mon origine c'est:::=mes parents ! mon père est un réfugié de la guerre d'espagne / qui rentre en france donc en trente neuf ? / au moment de la *retirada* // ma mère était déjà en france pour travailler / >donc elle est rentrée en france< avant ? / ils se sont connus en <u>france</u> / ils se sont mariés en france et moi je suis née <donc> à quelques kilomètres de la frontière espagnole / à côt=pas loin de burmadam // et:: mes parents étaient donc de nationalité espagnole mais plus particulièrement catalane=il se trouve que comme leur jeunesse a correspondue à une période où le catalan était pratiqué / euh::: ils l'ont d'ailleurs même=maman l'a appris à l'école / donc ce sont des gens qui avaient une langue quelque peu bâtarde parce qu'ils avaient à la fois appris le catalan / après l'espagnol à l'école / >plus particulièrement mon père ! qui était dans une école plus importante / et euh::: ce qui fait que quelque part euh:: ils ont été à la fois bilingues mais MAL >c'est à dire ne dominant ni tout à fait l'une ni tout à fait l'autre des langues< / >ceci dit< la langue parlée était pour eux le catalan / °puisque le catalan a toujours été très vivace° / et c'est une langue parlée dans les familles donc mes parents parlaient= se parlaient catalan. / c'qui fait que moi enfant j'ai baigné dans un bain catalan / et::: euh je peux que c'est ma langue euh:: (*souffle et pause*) ben NATALE ma langue familiale. // En arrivant donc en étant=en grandissant / j'ai:: fréquenté l'école donc <u>française</u> / ce qui fait que dès mon plus jeune âge on m'a appris à l'école à parler le français // donc quelque part si je peux résumer (?) / à l'école je parlais français:: avec mes petits camarades aussi / et à la maison on parlait catalan:: surtout étant petits (.) / Puis mes parents ont déménagé (!) / >c'est à dire que nous sommes passés des pyrénées orientales< / à <u>l'aude</u> / OR dans l'aude les gens ne parlent plus catalan (.) / >donc quand nous avons déménagé=moi j'avais quatre ans< (?) / ce qui fait que petit à petit notre LANgue est devenu de plus en plus la langue <u>française</u> / d'autant plus que nous habitions dans l'aude et que les gens parlaient en français / et d'autant plus que mes parents étaient <u>TRES</u> soucieux / de=que nous ayons une scolarité eh:: euhh :: (pause) / BIEN (!) une bonne scolarité / et donc ils S'EFFORçaient tant bien que mal de parler français(.) / donc j'ai=nous avons été dans ma

famille mon frère et ma sœur et moi même / euh:: encouragés vraiment à parler un français:: et le:: plus châtié possible / donc / alors=je n'sais pas si ça t'intéresse mais:: par exemple je me souviens que:: / mes parents nous faisaient aller:: / une fois par semaine:: euh / chez une ancienne professeur de français à la retraite uniquement pour que nous faisions de la conversation / parce que mes parents étaient très conscients que leur français à EUX / n'était pas idéal et euh:: / ils espéraient ainsi que nous <acquérions> >°je crois que c'est acquérir°< (rires) / une=un français tout à fait correct (.) / Et donc:: ces ces cours=>enfin ce n'étaient même pas des cours< c'étaient des heures de conversation / étaient faits dans cet esprit là (.) / MAIS ce qui est curieux c'est que / en toute modestie / les trois / mes frères mon frère et moi (!) / euh:: nous avons je crois été tout de suite de bons élèves de français (.)=+alors+ je ne sais pas. / c'est::ça ça peut être d'ailleurs curieux >parce qu'on aurait pu penser qu'on ser=qu'on aurait pu faire beaucoup de fautes< et:: ma foi non parce qu'en dictée on était tous les trois excellents / alors comme quoi:: au fond on peut peut-être penser qu'une langue ne contamine pas obligatoirement l'autre / ou alors est-ce que c'est parce que nous n'écrivions PAS le catalan (.) / °nous ne faisions que le parler° / je ne sais PAS écrire le catalan / °je sais le parler° / °je ne l'ai jamais écrit° (.) / °donc c'est vrai que c'était une langue orale surtout° (.)

C2 : Et tu parles de contamination entre ces deux langues / tu::: es donc de l'avis que:: qu'il est possible d'envisager que dans certains cas le bilinguisme puisse être un handicap (?)

I2 : ben c'est à dire un handicap je ne sais pas >puisque moi j'ai toujours pensé que c'était une richesse< +mais+ / ce qui SUR c'est que je fais depuis beaucoup d'années=depuis une dizaine d'années un échange avec un lycée catalan / à xxxxxxxx avec mes élèves / et je me suis rendu compte au fil des ans que de plus en plus les élèves donc de cardoxxxx / les élèves qui euh suivent les cours en catalan / font beaucoup de fautes en espagnol // surtout écrites (.) / et donc je me dis que +peut être+ pour certains cas qui +peut-être+ ont déjà des difficultés hein (?) >je ne sais pas il faudrait voir< peut-être effectivement que parler:: / DEUX langues en allant de l'une à l'autre de façon un peu::: / anarchique parce que peut-être il y a des familles où l'on parle une langue:: ou peut-être les DEUX ou peut-être une seule >enfin je ne sais pas il y a des cas différents< / >mais c'est vrai que ça je me suis rendu compte et les professeurs de cardoexxxx me l'on confirmé< / °ils ont de plus en plus ce genre de problèmes°

C3 : d'accord / d'accord // eh::: // et donc à ce carrefour entre le catalan l'espagnol et le français(.) / comment s'est-il fait ton choix / d'avoir opté pour l'enseignement (?)

I3 : alors déjà il faut dire que l'espagnol moi je l'ai appris à l'école (.) c'est à dire je l'ai appris en sixième (?) / parce que mes parents l'espagnol le dominent mal hein / au contraire

ils faisaient beaucoup de fautes° / +et ils ne me le parlaient jamais+ moi l'espagnol chez moi je ne l'ai jamais entendu °mes parents le parlaient pas° / euh pour de tas de raisons / euh:: donc moi l'espagnol je l'ai découvert à l'école:: / et ça a été tout de suite:: un régal (.) / peut-être parce que j'ai eu justement en sixième=en sixième je l'ai pris en langue un à l'époque ça se faisait pas mal (?) / et peut-être parce que j'ai eu un professeur remarquable qui m'a donné le goût °de l'espagnol° / >et j'ai tout de suite d'ailleurs passé de l'espagnol au catalan<* // je trouve que c'est=personnellement (rires) j'ai toujours trouvé que c'était plus joli (!) / et::: // et j'ai eu la chance que passant mes vacances d'été depuis::: toujours chez mes grands parents en catalogne / euh ma petite copine de jeux était espagnole et ne parlait pas le français NI le catalan / et donc ce que j'ai acquis à l'école / euh:: a été par ailleurs:: enrichi / par le fait que pendant un mois l'été / je ne= je devais parler avec cette petite fille / qui me parlait espagnol (.) / et donc je crois que là j'ai beaucoup appris (.) >°là je crois vraiment que j'ai beaucoup appris°< chaque été chaque été on passait des journées ensemble à:: et donc j'ai beaucoup appris (!) / et ça n'a fait que renforcer mon goût de la langue espagnole / et par ailleurs comme j'ai toujours voulu:: je crois / >faire de l'enseignement< / heu:: ben je crois que les deux choses ont fait que j'ai eu envie d'enseigner l'espagnol / et AUSSI parce que j'ai trouvé peut-être de par mes professeurs / je trouvais qu'enseigner l'espagnol n'est pas comme le reste (.) / je trouvais que c'était plus actif / MOI en cours de langue je trouvais qu'enfin l'élève était actif >c'est à dire qu'on nous demandait de faire quelque chose<=>alors que dans les autres cours on nous demandait d'écouter et de prendre des notes< / eh:: et ça je crois que ça a été déterminant parce que je ne me voyais pas / enseigner une matière ou j'aurai fait que parler et écrire / c'est quelque chose qui ne me parlait pas / +alors qu'en espagnol+ je me disais:: moi j'ai eu la chance d'avoir des profs qui déjà nous montraient:: du goya:: nous montraient du picasso / et:: je me disais TIENS voilà une une matière où on doit pouvoir avoir d'autres horizons / que:: écrire ou:: écrire au tableau / °et je pense que je ne me suis pas trompé parce que ça s'est révélé exact°

C4 : Et par rapport à cette::: tu dis te sentir plus proche de l'espagnol que du catalan / le fait que tu ne l'écrives pas le catalan / cela ne te manque pas (?)

I4 : Si parce que::: / si ceci dit c'est une forme de paresse / parce que je pense que si je voulais m'y mettre j'écrirais le catalan / MAIS / ça me manque dans la mesure où j'ai beaucoup d'amis catalans / et des amis::: proches / et je me rends compte que quand j'envoi des mails maint'nant ou que je leur écris / euh je suis obligée d'écrire en espagnol / et c'est très très curieux / c'est très curieux parce que eux ils me répondent en catalan // et:: et quelque

part c'est vrai que c'est un ressenti différent / eh:: bon (.) c'est vrai que je fais comme ça parce que je ne pourrais pas faire autrement / mais c'est que ça me manque oui oui je je pense que c'est un manque (.)

C5 : d'accord / et:: euh t'as cité tout à l'heure que tes parents ne parlaient pas l'espagnol pour un certain nombre de raisons (?) / Quelles sont-elles (.) °si ce n'est pas indiscret°

I5 : D'une part ils ne le dominent pas (.) / Ma mère en particulier est allée à l'école ça devait correspondre à peu près aux années de la république ou:: / °je n'sais pas exactement° / MAIS bon (.) à l'école on lui parlait catalan et:: alors j'ai retrouvé un cahier de ma mère // °tiens j'aurai pu te l'apporter° / le cahier de ma mère / à l'école °puisque ma mère est allée très peu à l'école peut être jusqu'à l'âge de douze ans° (.)=ou treize ans / et euh son cahier c'est très intéressant parce que:: ils faisaient les deux (.) c'est à dire elle avait une page écrite en catalan et une page écrite en espagnol / et elle faisait en même temps les deux histoires=c'est à dire je vois qu'il y a des pages où on parle des rois catholiques mettons / et une autre page où on parle de:: de l'histoire de la catalogne / donc c'était sûrement un enseignement déjà qui était branché sur les deux langues et les deux cultures hh / MAIS je pense que par le fait que maman n'a pas suivi après l'école / et que elle a baigné en fait dans un bain catalan >puisqu'elle a travaillé=d'abord elle a travaillé en catalogne puis elle a travaillé à perpignan où l'on parle catalan< / BON le fait que donc c'était sa langue à la fois familiale:: et pour son travail / je pense que l'espagnol elle l'a complètement délaissé / ma mère je pense que ma mère à un certain âge n'aurait pas su parler espagnol hein° le peu qu'elle savait° / parce qu'elle n'a pas été amenée (.) / Ca ce serait plutôt pour ma mère // maintenant mon père c'est peut-être un peu plus compliqué / ma père a fait un peu plus d'études donc il avait sûrement beaucoup plus de bases // de l'espagnol / MAIS justement il était dans une école de jésuites comme c'était souvent en espagne° / et comme ils avaient l'habitude entre amis de parler catalan / et les jésuites les punissaient / c'est à dire que chaque fois qu'ils parlaient catalan mon père me raconte encore qu'ils devaient écrire mille fois / >je ne parlerai pas catalan je ne parlerai pas catalan< (.) / et je crois que ce:: il s'en est induit un ressentiment terrible (.) / eu:: qui fait que très tôt il a / euh:: opté pour défendre plutôt des idées catalanistes / °de façon modérée parce que ce n'est pas quelqu'un qui les ai défendues violemment MAIS (.) /je pense que ça a nourri en lui un sentiment catalaniste très fort / parce qu'ils ont vécu ça vraiment comme une humiliation // et:: d'autant plus que le catalan était parlé >voilà c'est ça qui devait être curieux< °j'imagine pour eux° parce que quand ils rentraient à la maison on leur parlait catalan (.) / et quand ils étaient à l'école on leur disait il

ne fait pas=il ne faut surtout pas parler catalan / >donc< je crois qu'ils ont été déjà à cette époque ah à une époque où se posait déjà ce problème en catalogne et il a été par ailleurs après la guerre s'est déclarée / et LA ce sentiment n'a fait que se développer puisque >mon père était du côté républicain< donc:: ce côté:: anticatalaniste ° était surtout du côté franquiste° / DONC ça a nourri aussi cette culture du côté catalan >ce qui fait que quand il est rentré en france / je crois que quelque part bien qu'il ne l'ai pas oublié °parce que l'espagnol il le comprend parfaitement / il le il le parle plus ou moins plus ou moins bien (.) / Mais c'est vrai qu'il n'a jamais:: euh tenu à le à le développer parce que pour lui c'était une prise de position politique / et euh:: et que quelque part je pense que ces gens qui sont euh réfugiés qui ont été réfugiés / c'était une façon peut-être de cultiver leur identité c'est à dire continuer à nous parler catalan pour eux j'imagine(!) °que mon père te dirai pareil° une façon de rester eux mêmes / et il y avait aucune raison qu'il ne parlent espagnol en france / °il y en avait absolument aucune° / °il y en avait encore moins° / donc ils continué à nous parler catalan et / petit à petit ça s'est quand même estompé hein (?) // on PARLE encore catalan hein / °moi je parle à mon père catalan° / mais c'est devenu après la langue vraiment je dirai affective // c'est à dire que:: // on parle catalan mais pas pour tout (.) on parle catalan quand on parle de choses de la famille quand on parle de choses qui nous sont très proches / maintenant si on a à parler mettons hein de:: de l'existence ou d'aut'chose (rires) on parlera p'têt français // c'est c'est resté c'est très curieux d'ailleurs ce passage d'une langue à l'autre suivant le thème et surtout l'affect / ça fonctionne pas mal avec l'affect je pense° je pense que si par exemple mon père °malgré son âge° avait quelque chose à me dire de gentil ou de méchant / ça sortirait plutôt en catalan / voilà°

C6 : d'accord / et le fait que:: tu ais choisi xxx l'enseignement de l'espagnol / c'est c'est jamais rentré en contradiction avec son sentiment catalaniste (?) de ton père (?)

I6 : Non / non non parce que mon père n'est pas quelqu'un de:: / c'est quelqu'un d'ouvert / quelqu'un:: / qui reconnaît d'ailleurs quand il le veut bien °en vieillissant peut-être plutôt° (.) / que l'espagnol est une belle langue MAIS non / ça ne la jamais heurté AU CONTRAIRE paradoxalement pour lui=c'est CA ça n'est pas simple hein / pour lui quand même le fait que je prenne la voie de l'espagnol / >je suis la seule dans la famille puisque mon père=mon frère fait de l'informatique et ma sœur a fait des maths< (.) / Donc j'étais un peu celle qui perpétuait une identité quand même malgré tout malgré tout° même si bon c'était=j'étais prof d'espagnol mais enfin (?) / par exemple / il sait que:: dans mes cours je vais parler de la guerre d'Espagne je vais quand même parler un peu de:: de son histoire /

donc à ce moment là non la langue c'est:: / ça s'est estompé quand même avec le temps hein° (rires)

C7 : d'accord / et suite à cette enfance >ben pasxxxxx < aujourd'hui (.) / comment tu vis ces::: cette triple identité (?) / A savoir dans quelles circonstances tu:: euh::: >tu serviras de ton catalan peut-être de ton espagnol et de ton français< (.) / mis à part les circonstances professionnelles

I7 : c'est à dire que MOI euh:: j'adore les langues (.) // je pense que si j'avais eu le temps / la patience et la mémoire / pour ça / j'aurai appris le plus de langues possible // parce que je ne sais pas=J'AIME les langues / je je:: je crois que c'est c'est même indépendant de quelle langue il s'agit (.) / alors en ce moment je suis en train d'apprendre l'allemand // euh:: si j'avais le temps j'apprendrai aut'chose // donc c'est plus ça n'a plus rien à voir je pense >ni avec l'espagnol ni avec mon identité ni°(.)< / je crois que j'aime ça (.) / j'aime j'aime les cultures différentes j'aime voyager j'aime connaître:: et donc je pense que la langue=je m'en veux beaucoup de mal parler l'anglais parce que:: / parce que je suis toujours très malheureuse de pas pouvoir communiquer en anglais° (.) / DONC:: non c'est c'est vraiment je crois xxx ça m'est très personnel / je pense (.) / euh:: je pense que ça n'a rien à voir au fond avec l'histoire de ma famille °quelque part° je pense que MOI j'aime les langues / j'ai toujours / j'ai toujours aimé // je sais=je pense que c'est ça / c'est plus ça° // n'importe laquelle / j'ai pas de préférence je crois° (rires)

C8 : d'accord / d'accord / eh::: mmm / et à la maison (?) / tu parles en:: en espagnol en catalan en français (?) ou::

I8 : alors à la maison:: bon ben moi je suis célibataire hein (?) donc je n'ai pas d'enfants je n'sais pas ce que j'aurais fait si j'avais des enfants° j'aurai beaucoup aimé je crois qu'ils prennent de tas de langues / j'aurai essayé je crois hhh / maintenant avec qui ça dépend bien sûr / avec mes amis ben::: / >je ne peux parler catalan qu'avec ma famille< puisque mes amis ne sont pas catalans° >°enfin ceux qui sont ici°< (.) / euh donc dans ma famille je parle euh / je parle beaucoup catalan avec mon père puisque c'est quelque chose que:: mon père est âgé (!) et c'est quelque chose que j'aime entretenir je:: / ceci dit je le parle de moins en moins bien parce que je:: je ne le pratique pas assez // quand je vais en espagne avec mes élèves / euh:: il se trouve que les profs qui nous accueillent sont catalans // donc je m'efforce vraiment de parler catalan °parce que ça me plaît° (.) / ça me permet de le pratiquer / donc je crois que j'essaie de parler d'adapter avec l'interlocuteur que j'ai euh / ce qui correspond le mieux / °sans heurter personne° (.) / donc je peux parler au fond celle que je connais // ça m'est égal (.)

C9 : d'accord

d'accord° / et tu serais en mesure d'établir une hiérarchie entre ces trois langues (?)

I9 : non (.) //

je ne vois pas pourquoi il y aurait une hiérarchie OU je ne vois pas de quel ORdre // La seule hiérarchie qui s'imposerait à moi est:: ma faculté de les dominer / mais en soi je pense que toutes les langues se valent / ça je vois vraiment pas pourquoi une langue en vaudrait plus qu'une autre // pour moi elles sont toutes RIches elles sont toutes:: par exemple / je suis toujours je m'extasie toujours devant la RICHESSE des proverbes catalans / c'est fabuleux (!) il y a une façon de:: de:: de dire le catalan à travers les proverbes qui est magnifique / moi j'ai vécu en CORse / et:: bon je finissais par comprendre à peu près le corse je ne le parle pas malheureusement / mais c'est PAREIL je veux dire les expressions (!) les tournures corses c'est c'est magnifique hh moi je crois que chaque langue a sa beauté hein (?) / °vraiment° / celles que j'ai pu entendre dans ma vie et que j'ai pu comPRENdre euh / °le corse est une langue superbe aussi°

C10 : et de ce point de vue te semble-t-il concevable que l'on puisse supprimer l'UNE / de:: SES langues (?)

I10 : dans le cursus des gens (?) // Ahh (!) je trouve que c'est une perte terrible (!) /// parce que au fond c'est quelque chose qui est artificiel / je veux dire par exemple::: / que ce soit un corse un catalan un basque / qui que ce soit qui parle une langue / euh:: moi je me pose la question de QUEL DROIT supprime-t-on quelque chose qui est naturel // je veux dire la personne le parle / donc ça veut dire que de l'extérieur / on supprime quelque chose que par ailleurs EST / qu'on le veuille ou non c'est / c'est sûr que ce sera de moins en moins si on l'étudie pas parce que ça se perd // euh:: mais je trouve que c'est une amputation au patrimoine de l'HUMANITE QUOI / parce c'est une richesse dont on se prive / c'est c'est très triste je trouve / de tuer une langue / parce que ça va au-delà de LA langue / c'est tuer tout une tout un fonctionnement toute une culture et toute une façon d'être / une façon de penser / euh ça va plus loin que la langue en fait / donc quelque part on tue un morceau d'identité / de de de:: L'ETRE de la planète (!) / (pause) // °c'est pas qu'une langue au fait°

C11 : ensuite / Español ou Castellano ?

I11 : (*silence 1 ,5 sec puis rires francs 6 sec*) moi je t'avoue // que je n'ai pas de réponse parce que je ne suis quand même pas de là-bas / ° enfin je ne me sens pas espagnole° MAIS c'est une réaction que:: là-bas j'entends tout le temps (.) / et comme on dit que les espagnols enfin les espaGNOLS qui ne sont pas castellanos / te diront « *es castellano* » // pff:: je sais pas

/ honnêtement (?) / d'autre part j'ai toujours pensé qu'il y a quand même trois cent millions de latinos / qui parlent espagnol / et je pense que eux ils doivent beaucoup rire / quand on va leur dire « *castellano* » (!) (*rires*) // c'est quand même aussi leur langue à eux / je pense que castellano c'est peut-être un peu:: / dépassé (.) / °ça fait un peu époque des rois catholiques pour moi « *castellano* »° / MAIS bon je ne sais pas / il faudrait poser la question à quelqu'un de burgos (.) (rires)

C12 : bien (.) / eh:: il me reste juste une inquiétude / tu:: ton parcours (.) / et vue l'enfance que tu as vécue la façon dont tu t'es::: approchée et de l'espagnol / la façon dont tu as adoptée le catalan / par la suite du français (.) // Comment peut-on devenir bilingue (?) // à ton avis hh::

I12 : (silence 2,5 sec) bilingue tu veux dire dominer parfaitement deux langues (.)

C13 : mmm (.) / ou trilingue ou *poLIglota*:: (!)

I13 : (silence 1,5 sec) Mais tu tu entends par là quand même qu'on <domine> les langues (.) / parce que oui parce que j'pense qu'il y a de FAUX bilingues / il y a des gens qui baragouinent °je n'sais pas si c'est des bilingues° (?) / +« comment peut-on devenir bilingue » (?)+ / (silence 0,5) ++AH je pense qu'on peut le devenir de plusieurs façons++ //on on=je pense déjà qu'on L'EST quand euh quand on l'est de parents ///si les parents=moi j'ai des amis dont le père est argentin et la mère française ben le PETIT il est BILINGUE / il parle les deux langues français espagnol=ben l'argentin / couramment (!) / c'est naturel il domine les deux / pareillement (!) //donc bilingue déjà je dirai par ça (!) / Ensuite je pense par volonté / moi j'ai des amis qui parlent parfaitement DEUX langues et même j'ai un ami qui en parle TROIS / et parce qu'il les a apprises c'est tout parce qu'il a eu envie de les apprendre (.) / et je dirai qu'il est trilingue parce qu'il parle les trois parfaitement // °donc° par pure volonté / par par goût personnel hein / °personne dans sa famille::::° / donc je pense qu'on peut l'être donc par:: euh:: / par naissance entre guillemets / presque (.) enfin par famille contact familial / et puis parce qu'on le veut bien (?)

C14 : et quand on parle (?) je pense que tu t'en souviens / quand je t'ai proposé de participer à cet entretien / tu m'as dit +« *mais je ne suis pas bilingue* »+

I14 : (pause puis rires)

C'est vrai (.) / je ne suis pas bilingue >parce que ben parce que ce qu'on disait tout à l'heure<=je >>>voilà=d'ailleurs tu vois je te me suis demandé DOMINE voilà<<< / parce que je ne domine pas le catalan écrit / je:: même ORAL je veux dire <je dois faire des fau::tes> / je je je n'ai jamais appris la <grammai:::re> °tu vois° / donc c'est pour ça d'ailleurs j'tai de suite dit est-ce que ça veut dire DOMINER les langues / bon si c'est DOMINER /

parler le catalan comme je parle français je ne suis pas bilingue parce que je ne domine pas le catalan comme je pense °parler le français° / donc <dans:: ce sens LA> / eh:: je suis bilingue mais avec un catalan quelque peu défectueux (.) / alors je ne sais pas si c'est ta définition de bilin:::

C15 : non mais en tout cas c'est c'est la tienne c'est / euh:: elle s'applique parfaitement°=Ce qui m'intrigue / c'est la place de l'écrit (?) // A savoir que:: / pour toi c'est donc indissociable / une langue se compose ET de:: l'expression orale et de l'écrit (?) / c'est indissociable pour toi [qu'on puisse euh:: parfaitement maîtriser°]

I15 : [je ne sais pas si c'est indissociable au fait] >c'est une bonne question que tu poses parce que par exemple<// moi j'ai connu des corses qui parlaient très bien le corse / °et qui étaient incapables de l'écrire° //(silence)// pour moi ben ces gens là parlaient corse (.) / Mais c'est vrai que c'est une langue >voilà< une langue peut-être le corse qui est très orale / elle s'est transmise oralement p'têtre plus que par écrit / ALORS je n'sais pas ça tient peut-être à l'histoire de LA langue en fait / alors quant au catalan / c'est vrai que depuis que:: / je me considérais bilingue jusqu'au jour où:: bon (.) >au moment de la démocratie en Espagne ils ont introduit le catalan à l'école< / et du coup moi je recevais des lettres en catalan / j'avais des amis qui me:: m'offraient des livres en catalan / et LA tout d'un coup je me suis dit « *<ah oui mais moi je ne sais pas écrire le catalan>* » / et je me suis sentie effectivement un peu:: / mal à l'aise (.) / je me suis dit euh:: / « *il faudrait quand même*:::» / ce jour là je me suis dit / « *ben non* (.) *tu ne domines pas le catalan / tu ne sais pas l'écrire* » / <je connais pas de tas de règles de grammai:::re / donc je sois faires des fau:::tes> / il y a des mots=>ceci dit le catalan il y en a plusieurs (?) hein< suivant les régions:: / °donc il y a des mots peut être°=>>voilà alors c'est vrai que là=c'est à partir de là que je me suis dit<< / ma sœur m'a offert un livre en catalan / (!) je suis capable de le lire (!) // mais je ne sais pas l'écrire (.) je je n'ai pas fait cet effort (.) // et je trouve que:: il faut il faudrait le faire voilà >je m'estimerai vraiment bilingue si je savais l'écrire< // ceci dit je le comprends et je me sens cataLAne hein (?) / °mais:::: oui je ne sais pas / je ne sais pas si / si c'est un critère de bilinguisme total // moi je sais qu'il me manque °mais° (.)

C16 : (léger silence) et en parlant de la place de l'écrit (?) // tu::: tu / tu écris ?=

I16 : =en catalan (?)

C17 : en espagnol ou autre mais::: / ou en français (?) / est-ce que tu euh:: as par exemple un journal intime [ou:::

I17 : [ouhh un journal intime non c'est pas mon truc hein / par contre j'écris à des amis oui // j'écris=j'aime BIEN écrire d'ailleurs (.) °d'ailleurs je n'écris peut être pas assez° mais j'aime bien parce que j'ai horreur de l'ordinateur / ceci dit c'est aussi écrire mais j'aime BIEN écrire oui (!) / j'aime bien la langue (.) / 'ben je suis prof de langue(s) / moi j'aime la langue=j'aime / j'aime la richesse les nuances que permettent la langue / °°pour moi c'est presque un outil de prestidigitation la langue°° / °c'est fabuleux c'est° / (!) OUI j'aime la langue (!) / et je pense que ce qui m'a plu aussi dans notre formation:: / française de professeur de langues / c'est que justement on a toujours::: en tout cas on n'a jamais::: / euh:: réduit la langue à un outil de communication / on a toujours on l'a toujours insérée dans euh:: / un aspect culturel et c'est ce qui me PLAIT / je:: ne me verrai pas en train d'enseigner=je l'ai fait en espagne / j'ai enseigné le français en espagne / et ça me plaisait comme on faisait parce que parce qu'on apprenait=on enseignait juste <un outil> / OR moi ce qui m'aurait plu c'est de leur enseigner comment écrit euh je n'sais pas (!) / peut'êt pas proust mais bon balza::c / euh stendha::l / c'est à dire la LANGUE au service d'une pensée (!) / °parce que sinon je pense qu'elle est complètement° Désincarnée / et c'est ça qui m'a plu des études en france c'est que BON / grâce à la langue=c'est pas que la langue espagnole / c'est garcía márquez c'est euh / c'est queVEdo c'est c'est tout ce que la langue PERMET / °euh c'est pas la langue en SOI quoi°

C18 : mm / ce qui va bien sûr de quevedo garcía márquez jusqu'au:: petit mot qu'on qu'on colle sur le frigo ou sur l'écran de l'ordinateur pour rappeler de quelque chose (?) / euh:: ton agenda et même les mots qu'on marque sur le frigo pour ne pas oublier d'acheter du lait ou de renouveler des ampoules que sais je / tu les écrit en quelle langue (?)

I18 : (rires) je les écrit en français (!) (en riant) / ah oui je me verrai pas les écrire / déjà en catalan je sais pas / et on espagnol oh ça ne me viendrait pas (.) / <par contre::> j'aime beaucoup euh:: / euh:: m'adresser en espagnol aux amis / quand je sais qu'ils comprennent (.) / même même hors contexte ça me plaît de passer d'une langue à l'autre:: // d'ailleurs mon ami °je ne sais pas s'il faut le dire (?)° LA / mais je te le dis à toi / mon ami euh est allemand et on se parle en espagnol // c'est assez étonnant parce que lui il ne parle pas français et je ne parle pas l'allemand (rires) / et donc je trouve que c'est un exemple parfait de:: / de ce jeu des langues (?) / >alors< en même temps on est=on est conscients que c'est que ça peut être limité °tu vois° parce que des fois on butte sur un mot (.) / mais en même temps c'est extraordinaire (!) / puisque pendant que je lui explique le mot::: // c'est étonnant (?) eh / ça donne des situations très intéressantes (?) °au niveau linguistique°

C19 : et tu penses que cela te rapproche de ton côté affectif (?) euh / lié à la langue espagnole (?)

I19 : (silence) °non je sais pas° / °non je pense pas° // °non je sais pas° / pas dans ce cas là / °non::°

C20 : d'accord° / et lui il parle l'espagnol::: / couramment (?)

I20 : ah oui (.) / parfaitement // Mais ça ç'est peut-être pas utile de le retranscrire°=

C21 : =OUI non non D'AC=d'accord=

I21 : = je te le dis à toi (rires) / °là c'est peut-être pas la peine d'étaler sa vie privée:: (en riant)

C22 : alors je te propose un poème:: anonyme / si :: // tu je peux arrêter l'enregistrement comme ça:::

I22 : si tu veux

►*L'intervieuwé découvrira pendant quelques minutes le document qui lui est proposé en OFF (Cf Annexe 2 « Documents pour entretien », ici le poème Mes mots). Cette démarche se reproduira à chaque document fourni. L'enregistrement reprend dès que l'interviewé commence son tour de parole.*

C23 : Tes impressions:: / qu'est-ce que ça t'inspire (?)

I23 : le sens (?)

C24 : OUI / je sais pas / quel est::: quel est ton sentiment (?) / (*silence soutenu*) / ou si cela ne t'inspire absolument rien (?) / si euh:::: // (*silence 4 sec*) // >alors< y a pas de question piège / c'est simplement pour un poème qui::: (*malaise*)

I24 : (*silence soutenu 7 sec*) non moi ce que ça m'inspire c'est que::: // j'ai l'impression >'enfin pour MOI< / le mot il est::: connoté avec euh:: ici et maintenant (.) // et c'est vrai que::: / ce cette démarche / °que je vois dans ce poème° / de retrouver son chemin à travers des mots (?) / me paraît superflue parce que je pense que le mot / il prend vraiment son sens dans le présent (.) // donc même si je les retrouvais / bon là apparemment il a du mal (?) / euh j'ai l'impression que:: // hhhh que c'est quelque part inutile parce que le mot employé maint'nant ne sera pas le même / que celui que j'aurai employé dans le passé / donc (.) / ça ne sert pas à grand chose de mémoriser:: les mots envolés / un mot je pense que par définition presque / il ne peut être qu'envolé / il prend toute sa mesure et tout toute sa valeur / au moment où je le prononce / parce qu'il est lié justement / au vécu du moment / et

même si je le remémore (?) / ce ne sera plus le même (?) / puisque justement le temps sera passé (.) / donc c'est curieux cette démarche me paraît // euh:: / quelque part euh / VAINE / et peut-être::: /°même peut-être inutile° (.) / Parce que moi je crois que le mot OUI / c'est peut-être ce qui / ce qui me vient en lisant ce poème (?) euh:: / c'est pas que ce soient perdus=i dit « *mes mots se sont perdus* » // ils se sont pas perdus NON / au moment où ils ont été prononcés / euh c'était pour avoir de l'impact à ce moment là / pour avoir du sens à ce moment là / donc:: c'est pas qu'ils se sont perdus (!) / c'est que:: c'est qu'il va falloir en inventer d'autres / en dire d'autres / et ce n'sera jamais les mêmes (.) / °je pense°

C25 : et ce chemin que l'on construit en marchant dans le sens de machado / en quelque sorte / ce chemin qu'est le tien // est-ce qu'il aurait été::: // que qu=quelle est la place des langues que tu parles dans la construction de ton chemin / dans le sens de ton passé de tes racines / de ton de ton identité en quelque sorte

I25 : question intéressante mais difficile euh / (silence 5 sec) / difficile à répondre / (silence 7 sec) / Moi >par contre peu-être que je réponds à côté< mais une question que je me pose c'est / le jour où mon père n'est plus LA (.) // Que va devenir mon catalan (?) // c'est à dire que:: // c'est peut-être pour ça d'ailleurs qu'avec lui je:: j'essaie de le pratiquer le plus souvent possible / parce que (.) / j'ai quand même l'impression / >°quant à mon catalan°< / <qu'il est vraiment associé à mon vécu familial> / >Bon< (.) / ma mère est déjà partie / mon père est âgé / donc je me dis le jour où il ne sera plus là / A qui vais-je parler catalan (?) / et pourquoi (?) / et je me dis:: / peut-être pas à grand monde (.) / donc c'est vrai que le catalan pour moi / peut être dans ta question / c'est peut-être la langue::: / et là peut-être que je rejoins le poème malgré moi (.) / qui me relie au passé (.) / puisqu'il me relie vraiment <au maternel> / <à l'enfance> / au joies de l'enfance=au bonheur de l'enfance (!) / quelque part le catalan me renvoie peut-être à mon paradis perdu (.) // par contre le français / me renvoie /// à ce que je suis euh:: / dans:: pff:: / °comment dire° / dans peut-être ce que j'ai fait moi de moi même / à mon identité la plus personnelle / c'est à dire / mon identité professionnelle // OUI quelque chose ma / et puis mon mon intégration à la société française je pense (.) / le français pour moi ce serait plus ça (.) / Maint'nant l'espagnol:: (*rictus*) / l'espagnol je sais pas (.) / l'espagnol c'est / je crois que c'est la part de moi qui:: // qui serait plus::: / (silence 6 sec) / peut-être plus profonde (?) / c'est à dire une part de moi qui::: / qui::: / qui parle de ce que <j'aime> de ce que:: // de ce que je sais pas° (!) / °°de mon côté peut-être plus::: / plus <personnel>°° / plus de mon <caractère> / parce qu'à travers l'espagnol en fait j'ai réalisé / ce que j'aimais / ce que j'avais envie de faire / ce que:: / °euh::° / OUI peut être ce serait un peu

ça / Chacune (.) >oui enfin c'est un peu schématisé< °peut-être (?)° // oui ce serait un peu ça / l'espagnol c'est plus:: euh / la part de moi qui est dans::: / ce que j'aime qui m'attire ben déjà par l'espagne / par tout ce que ça apporte l'espagne / par mon MEtier (!) // voilà° / °°ça peut être un peu ça°° (.)

C26 : Et::: / et que deviendra ton espagnol quand tu::: / si un jour tu t'arrêtes d'enseigner (?) / QUE deviendrait ton espagnol si tu t'arrêtes d'enseigner (?)

I26 : j'sais pas °ouais° / j'sais pas / et je pense que je ferait tout pour::: / le conserver (?) intact (?) / euh :: / je le:: / à travers des lectures / je pense que c'est ce qui me sauvera de le perdre // je je lirais parce que j'aime beaucoup les auteurs latinoaméricains // je pense aussi que il survivra à travers mes amis espagnols / °peut-être à travers mon ami tout court° >je sais pas< (.) / et puis euh:: / Il y a une chose que je te dirai / >°mais bon là aussi c'est peu-être pas la peine d'en parler°< MAIS / c'est intéressant peut-être° (.) / C'est que moi j'ai eu euh::: / dans ma vie une opération très importante °>puisque j'ai fait une rupture d'anévrisme<° / et:: j'ai perdu la mémoire donc pendant euh:: / >j'sais pas quinze jours< / ET et c'est qui est terrible c'est que quand j'ai commencé à être de nouveau / à être consciente si je puis dire / euh la première chose que j'ai dit à ma sœur qui était à côté de mon lit (!) / je lui ai dit « *<mon dieu (?) / est-ce que tu crois que j'ai oublié l'espagnol>*(?) // et ma sœur m'a dit assise derrière elle m'dit « *mais c''est idiot ce que tu me dis* » / et je lui ai dit « *tu es gentille (,) tu me dis des mots (?)* » / et pendant un quart d'heure elle s'est prêtée au jeu parce qu'elle a vu que c'était important pour moi (.) / et elle m'a balancé des mots comme ça et je les traduisais (?) / et au bout d'un quart d'heure / « *non non je n'ai pas oublié l'espagnol* (.) » / °et ça c'est vrai° / °°j'ai=j'ai eu très peur°° / Et c'est idiot tu vois (?) / >°parce que mes frères m'ont dit c'est idiot° (?) < / mais j'ai tout de suite pensé à ça (.) / °°°j'ai dit xxxxx est-ce que j'ai pu oublier l'espagnol / c'est gros°°° /

C27 : eh::: / euh::: // et si un jour tu quittes la france / imaginons que tu t'installes en espagne (.) / ou en amérique latine (?) / que deviendrait ton français (?)

I27 : (rires) ben c'est pareil parce que j'adore le français (?) / dont je pense que je me jetterais sur les livres en français (?) / (rires) / et puis de toutes façons si je m'installe en amérique latine / °ou en espagne° / j'irai toujours en france (,) parce que j'aime la france (.) / je ne pense pas perdre une de mes deux langues (!) // le catalan je sais pas parce que c'est plus difficile de le garder xxxxxx / l'espagnol et le français je pense que je ne les perdrai pas (.) / parce que je lis / je vais voir des films/ j'ai des amis qui parlent les deux langues / NON parce qu'ils me

rattachent à ce que j'aime / °c'est tout° / c'est pas des langues vides / ne serait-ce que par le lien avec ceux que j'aime [s] [e] [u] [i] [s-e] >[c] [e]< / je suis sûre de pas le perdre° / c'est sûr°° / °°certain°° (.)

C28 : d'accord / >alors< je te propose / ça va te sembler bizarre (?) / (silence) / °ce sont deux extraits° (?) / je te laisse voir

►*L'enregistrement se poursuit : silence de quelques instants*

I28 : voilà

C29 : est-ce que ça te concerne (?)

I29 : (silence) moi je pense que si je parle à moi même:: / c'est que je vieillis (!) // maint'nant SOLILOQUER (!) / comme il dit euh:: / « *c'est un raisonnement ou un discours* » /// sais pas moi je pense qu'on fait ça intérieurement /// mais en forme de réponse (?) / moi je pen=j'ai l'impression que c'est souvent sous forme de question (.) / °qu'on se fait à soi même° /// ben moi je pense que de toutes façons ça peut paraître paradoxal / que l'homme se parle à elle même MAIS // je pense que c'est c'est dans l'ordre des choses et même de la communication (!) // je pense que communiquer ne sous-entend pas obligatoirement qu'on parle à quelqu'un / parce que de toutes façons parler à quelqu'un c'est parler à soi-même / c'est à dire que l'autre n'est qu'un miroir / qui fait que quand tu lui PARLES et ben tu reviens=ça revient un peu à ce qu'ils disent là // c'est un::: / c'est c'est c'est une façon de penser tout HAUT / c'est une façon au fond de raisonner et de discourir / sauf que tu as un interlocuteur / mais quelque part l'interlocuteur c'est un autre toi / Donc hhh / moi je trouve que cette définition / presque / en enlevant toi et en mettant l'autre / ça rejoint même ce qui est le dialogue (.) / (pause) / parce que dans soliloquer oui il y a il y a:: / il y a l'idée aussi de:: / de dialoguer / avec soi / >et ça rejoint ce que je disais< / l'autre L'AUTRE est un autre soi / °je vois pas:::°° / (pause)

C30 : et tu me dis que s'il t'arrive de parler SEULE / c'est parce que tu viellis (.) (rires de I) et dans quelle langue tu parles seule (?)

I30 : (rires) ahh je parle français quand je parle seule=AH DES FOIS JE PARLE ESPAGNOL OUI (!) / des fois ouais:: je me dis « pero qué pasa muje::r (?!) / °je me dis ouais ouais je me le dis en espagnol des fois° / °ouais::° / en espagnol des fois c'est souvent plus marrant quand je me dis en espagnol=en français c'est que je me pose des choses plus::::°° // ça m'arrive / °comme à tout le monde je t'assure° / et c'est vrai qu'en français c'est peut-être plus sérieux quand je parle / quand je me parle seule en français c'est que je dois régler un problème (.) / par contre en espagnol (?) c'est plus de l'auto de l'autodérision / °je me taquine° / °plus facilement qu'en français° // °°ouais peut-être ça doit

dépendre ouais peut-être°° // °ouais° / °peut-être° / ET l'espagnol c'est pour moi toujours une langue plus taquine / c'est ce que je disais / plus proche de mes sentiments (.) // mais::: mes sujets de dérision (.) / le français quelque part° xxxx / ben peut-être que ça rejoint les lieux communs (?) / °°que le français est plus dans la raison°°xxxx

C31 : très bien / très bien / et juste une dernière question (?) // c'est euh::: / il est vrai là que quand on parle souvent toi et moi on parle en français (.) / et là dans l'entretien tu t'es exprimée naturellement en français (.)

I31 : oui::

C32 : pourquoi (?)

I32 : j'aurai trop peur de faire des fautes devant toi:::[1]+ (rires partagés) / ah oui tu sais les profs on est très:::: très / QUISQUILLOSOS / je pense que tout prof euh / >je suis sûre pense que c'est valable pour tous les profs d'espagnol< / Même de langues // un <pro::f> euh / devant un autochto::ne // il a très peur (.) / parce qu'on fait des fautes on est PAS espagnols / donc je crois qu'on a très peur du regard de l'autre (.) / et:: j'aurai très peur de faire des fautes je l'avoue / devant toi (?) / euh 'fin >j'aurai très peur< (.) / NON parce que je peux te parler espagnol MAIS c'est vrai que je pense qu'on a ça / parce qu'on veut tellement vous faire croire qu'on est des spécialistes ce qui est faux parce qu'on n'est pas des espagnols (?) / donc on fait tous des fautes même les profs de fac font des fautes / d'ailleurs les profs de fac parlent pas espagnol souvent / xxxx parce que je crois quand même qu'on a un petit complexe / on a <peur> on va oublier un [a] on va oublier un <truc> on va mettre une préposition qui est pas <la bonne> / j'en sais rien (.) // il y a un mot qui va pas nous venir voilà et / et voilà je pense que c'est ça / °°je crois qu'on est tous pareils°° xxxx °aucun doute° (.) // °°c'est sûr°°

C33 : d'accord / c'est la seule raison (?)

I33 : Ah oui / oui oui / parce que j'aurai pu t'parler seulement espagnol° / Et puis peut-être='oui NON >tu dis c'est la seule raison< / Peut-être c'est vrai aussi / >°non c'est peut-être pas la seule raison°< / peut-être c'est vrai aussi que quand même je domine mieux ma pensée dans MA langue // quand même qui est la langue que je parle à quatre vingt dix pourcent / la plupart du temps / peut-être que je trouve plus facilement mes mots (!) / lorsque j'essai d'élaborer une pensée un peu plus / qu'exige d'être un peu plus nuancée (?) / je pense que:: / Peut-être que c'est généralisable / et je pense que c'est généralisable / tu exprimes mieux une pensée lorsque tu le fais dans une langue que

[1] L'enquêteur est d'origine costaricienne, hispanophone.

tu domines mieux (.) / °quand même° / °quand même° / donc je pense que là / tu me fais quand même réfléchir à des choooses / je pense que tout naturellement c'est le français qui m'aide le mieux / c'est sûr c'est sûr / parce que quand même c'est là où ma pensée doit avoir un éventail de langage peu plus nuancé / pour l'exprimer c'est sûr (.) // °bon il y a ça° / il y a les deux choses (.) / Plutôt CA / xxxxx je me vois quand je parle avec mon ami je te dis je:: / sur un MOT on n'a pas la même la même acception du MOT / et ça vient du fait qu'on a une référence=notre référence c'est quand même notre langue:: // moi c'est quand même le français (!) quelque part ma langue / donc c'est quand même mon référent / donc l'autre mot euh:: / c'est peut-être pas aussi précis dans ma tête (?) // Ca je pense que c'est pour tout le monde / il y a une langue où ta pensée s'élabore mieux (.)

C44 : ce serait donc une langue de l'intellect (?) / plus:::

I44 : je ne dirai pas de l'intellect / °parce que je peux exprimer des sentiments (?)° // mais euh:: je pense NON c'est pas j'suis pas pour dire de l'intellect (.) / J'ai voulu dire que c'est celle qui euh:: permet le mieux / de nuancer ce que je ressens ou ce que je pense hein / c'est pas une question d'intellect (?) non / c'est c'est c'est parce que c'est celle que je possède le mieux (.) // dont je possède le mieux les nuances (!) // et l'étendue du du lexique (.) / peut-être qu'en espagnol le mot que je vais chercher:: / ça pas être celui-là:: (!) / il va pas être assez précis à mon goût:: (!) / et puis peut-être je vais pas le trouver de sui::te tu vois (?)>donc< / dans la langue il va être un peu un frein:: / à à vraiment développer ma pensée (.) c'est GENANT parce que là on essaie de communiquer tous les deux (?) / et euh:: / et c'est gênant aussi pour l'interlocuTEUR parce que si c'est pas le mot juste que moi / enfin si c'est pas que moi j'ai voulu dire / bon ben ça prête à confusion / donc la communication quelque part elle se fait plus mal (?) / Je pense que c'est un peu dans ce souci aussi de trouver ce que je veux vraiment dire

C45 : d'accord / très bien // ben merci (!)

I45 : ben de rien / c'était avec plaisir / Ca m'aurait intéressé de t'entendre sur le même sujet mais ce sera une autre fois autour d'un pot (?)

C46 : (rires) volontiers / volontiers

Entretien effectué au Lycée Jean-François Champollion
Lattes, le 03 mars 2004, 13h.
*L'interviewé (Jose Luis) : **S***
*L'enquêteur : **E***

S1 : bueno en qué prefieres ? en español o en francés ? /A mí me da igual eh !=

E1 : =como tú prefieras=

S2 : = después vas a escribir en francés de todas formas tú /

E2 : eeehh :::::: NO depende de como tú prefieras ah

S3 : pero si lo vas a escribir en francés después ?

E3 : no, no, no:: del punto de vista de la transcripción no hay ningún problema ah / yo me adapto a::: / si gustás sentíte completamente libre / si querés hablar en francés o en español eso depende de vos ah ? / Ehm ::: bueno para empezar quisiera que::: / que te presentes / das tu nombre etcétera eehh::: / y sobretodo que me hables un poco de tu nacionalidad / de tus orígenes ah / y cómo y de qué manera adoptaste la lengua española la francesa o si hay otras

S4 : de acuerdo (*léger silence*) bueno pues me llamo Jose Luís / soy español / de nacionalidad / y de orígen porque nací en:: en Sevilla / Y::: vine / estudié francés en España / bastante tarde empecé a estudiar francés cooon::: doce años / es decir que empecé muy tarde / por eso no me considero que soy verdaderamente bilingüe // yo aprendí el francés como una lengua extranjera no ? Como un idioma // pero aprendí muy bien porque en verano / tuve la suerte de venir de venir cada verano a parís eh ? / durante un mes / durante las vacaciones de verano yo daba clases de francés en la sorbona / en *la sorbonne* / y en la alianza francesa es decir que tuve mucha suerte / yo no estudié nunca francés en el colegio en españa / solo estudiaba durante el verano/ además del inglés en clase estudiaba francés durante las vacaciones pero nunca en el colegio / ni en el instituto // empecé a estudiar francés de manera digamos más sistemática en la universidad / gracias a mis cursos de verano eh ? adquirí un nivel que me permitió integrarme inmediatamente a los cursos de francés en la universidad / porque estudié filología francesa / ya que en esa época vivía todavía en españa / *donc* estudié filología francesa durante dos años en la universidad / de sevilla / y al mismo tiempo en verano seguía viniendo a francia eh / así que perfeccioné / ehhhh::: después hice un:: intercambio eRASmus en el cuarto año de universidad / en lyon con la universidad de lyon // estuve seis meses en la

universidad de lyon / y eso pues ya me sirvió mucho más ! fue mi primer eh::: cómo se diría ? / mi primera estancia en Francia de de de seis meses no ? / la mayor de todas / anteriormente solo había venido un mes / un mes y medio / anualmente / y esa vez fue seis meses completos / y en la universidad / y a partir de ahí eh ? al año siguiente / vine con una beca del ministerio de asuntos exteriores español eh ? una beca para estudiar francés también durante un mes en verano // esa es mi historia digamos de:: estudiante no ?

E4 : claro (*légère pause*)

S5 : al año siguiente / conseguí ! >donc digamos cinco cinco años en cinco años de estudios universitarios< eh uno de entre ellos / o seis meses en lyon / eh::al año siguiente conseguí un puesto DE:: *assistant* no ? / de asistente de lengua no ? (*sourire complice*)

E5 : si

S6 : en un instituto en Niza / y entonces a partir de ahí ! / cuando me quedé en francia

E6 : de acuerdo

S7 : llegué en el año noventa / el noventa o noventa y uno (*toux*) como asistente en un instituto / al año siguiente ehh:: me contrataron como LECTor en la universidad de Niza ah ? / un momentito / CORTE la grabación::: / un momento a ver si encuentro el puto teléfono…

L'enregistrement a été interrompu par le téléphone de l'interviewé auquel il répond en français de façon toute naturelle. *Nous saurons par la suite qu'il s'agit de sa femme, de nationalité française, et qu'ils s'apprêtent à acheter une maison dans le département de l'Hérault.*

E7 : listo / disculpá ! // bueno / me estabas diciendo (*silence court*) qué me estabas diciendo ?

S8 : pues que al año siguiente / después de ser asistente de lengua en un instituto / conseguí un puesto de lector en la universidad de Niza / durante dos años / que fueron dos años muy buenos en los que aprendí muy=mucho el francés no ? / dos años trabajando / verdaderamente / y viviendo en francia y AHI fue cuando conocí a mi mujer no ? / por eso me quedé en Francia / al principio yo no tenía que quedarme en Francia / tenía que volver a españa MI PAIS / y hacerme una tesis doctorado para ser profesor de FRANCES eh ? / en sevilla / en la universidad / en principio eh

E8 : ok

S9 : Y finalmente conocí a mi mujer y los planes cambiaron / me decidí a pasar el capés para justamente poder quedarme con mi mujer >porque ella no podía ir a españa porque si no trabajaba de todas formas< y YO / no hubiera podido mantenerla / y hubiera sido un becario por el durante cinco años / y no tenía casa propia / vivía con mis padres / entonces pasé el capés / y lo preparé durante un año / aprobé el capés / en mil novecientos noventa y cuatro / y después ya me quedé ya en francia / hice mi:: el año de práctica // después me enviaron a córsega como primer destino / después de córsega al cabo de un año VOLVI a españa para / hacer la mili >el servicio militar< porque todavía (*rires*) todavía no lo había hecho y YO había conservado la nacionalidad española / entonces estaba obligado a hacer el servicio / militar / en españa.

E9 : bien.

S10 : después volví otra vez a francia / y bueno / desde entonces trabajo como profesor en la enseñanza secu=secundaria

E10 : perfecto eres profesor entonces TITULAR en [un instituto

S11 : [en un instituto]

E11 : ehmm / ese cambio de::: de orientación >me dices que el objetivo primero era enseñar el francés en sevilla<

S12 : exactamente

E12 : QUE te inspira ese cambio ?

S13 : * (*l'élocution s'accélère*) pues fue un cambio bastante duro eh ? / para MI / porque yo todo lo que había aprendido era en funCION / de:: enseñar el francés y no el español / aunque enseñaba aquí el español pero era un poco para practicar el francés en francia.

E13 : claro

S14 : y finalmente casi todos mis estudios fueron / en francés // a parte de los dos primeros años de universidad que eran comunes / era un tronco común en el que se estudiaba también lengua española >literatura etcétera.< así que fue un cambio bastante duro para mí / porque tuve que adaptarme al sistema francés que no conocía bien / conocía la universidad pero no la secundaria

E14 : si

S15 : y eso me costó bastante trabajo eh ? / adaptaarme / tanto a la manera de enseñar como aaa a todo el vocabulario científico de la educación secunDARIA / que no es

igual en españa que aquí / y eso fue un poquito duro porque no lo asimilé inmediatamente / y pensaba que iba a ser temporal / a lo mejor y que iba a volver.

E15 : humm

S16 : pero bueno / >rápidamente me dí cuenta de que no iba a volver a españa ya< / porque mi mujer era francesa y yo tenía un trabajo fijo no ? / y no tenía ganas ni FUERzas de empezar otra vez en españa (*la sonnerie du lycée retentit*) / es decir volver a españa a buscar trabajo / o a pasar de nuevo cuestiones y estudiAR. / no tenía ganas / estaba ya un poco cansado de tanto estudio no ?

E16 : si

S17 : quería YA vivir y trabajar.

E17 : bien / y mira=me dices problemas de adaptación / profesional ? / problemas de integracón quizás ?

S18 : eehh:: / no no tuve problemas de integración / porque llegué a francia eh coonn::sabiendo ya francés / BIEN / y escribiéndolo muy bien °porque yo estaba destinado a ser profesor de francés° >entonces en ese sentido no tiene ningún problema< y:::: conocía muy bien la cultura francesa / y toda la cultura de civilización >por haber venido y haberla estudiado< / entonces al contrario / ser español / fue una ventaja no ? / porque la gente me hice muchos amigos / la gente le interesaba no ? se interesaba por mí por mi hisTOria etcétera/ >así que fue una ventaja no tuve ningún problema de integracón<

E18 : claro // ehmm::: / ahora bien=bueno. me dices que has escogido la enseñanza por circunstancias / sobretodo la enseñanza de la lengua española ah ? /me dijiste al principio también que:: aprendiste el francés TARDE / a los dieciseis o aa::: [los doce años]

S19 : [a los doce años empecé a estudiar el francés

E19 : ahh::: / por qué dices que es::: / TARDIO / a los doce años ?

S20 : claro porque normalmente el inglés por ejemplo se empieza a estudiar una segunda lengua / una lengua::: un idioma se empieza a estudiar ANTES °en general° // y yo empecé / ya empecé en el instituto casi / >doce años bueno fue el último año de colegio<= trece años es liceo ya el instituto / es como si alguien estudia aquí español en el liceo sin haberlo estudiado hhh en el colegio.

E20 : tienes la convicción entonces que si hubieras empezado antes quizás [hablarías..

S21 : [en cuanto a la pronunciación seguramente]

E21 : si

S22 : seguramente porque la pronunciación lo que es fonética / es cuanto más tarde se empiece un idioma / más difícil es captarla / y adeMAS / a pesar de ser profesor de lenguas / no tengo una facultad especial no para las lenguas // Pienso que no

E22 : Ah sí ? por qué ?

S23 : es simplemente porque no tengo oído no ? / por ejemplo yo no soy músico / para mí la música / eh ? escucho música pero soy incapaz de::: de repetir o de cantar una canción por ejemplo / tengo muy mal oído pues eso influye en la pronunciación.

E23 : de [acuerdo]

S24 : [si hablo más o menos bien es porque llevo tiempo viviendo aquí / y porque conozco las reglas y digamos las puedo aplicar / pero no tengo / una facilidad especial PARA LA PRONUNCIACION

E24 : [para la pronunciación / y a parte del francés o el español / manejas alguna otra lengua ? o::::

S25 : estudié=he estudiado otras pero manejar / pocas / he estudiado inglés / he estudiado alemán / he estudiado italiano (*rires*) / latín clásico y griego pero (*les rires se poursuivent*) / pero manejar hh un poco el inglés pero poco >porque ya no lo practico no lo practico casi nunca< el alemán LO ESTUDIE pero no lo manejo absolutamente nada / >una vez que lo estudié lo olvidé completamente< era capaz de LEER / pero hablar nunca he sido capaz / y el italiano pues lo utilicé muy poco / pero lo comprendo bien / manejar no lo manejo pero lo comprendo.

E25 : y qué habría sido necesario para que seas políglota por ejemplo con otras lenguas como las que has estudiado / qué sé yo el alemán / el inGLES etcétera

S26 : pues yo creo que hubiera sido necesario para empezar tener más facilidad a lo mejor / más facilidad digamos::: foNEtica o:: de meMOria no sé // y después eh practicarlas eh ? / o ir a los países / porque nunca he estado en alemania en inglaterra / nunca he ido a los países (*pause*) HABLANTES

E26 : Claro / bueno me dijiste al principio también que el español / en FRANcia te permitía:: / pues financiar tu vida:: / un poco como un *gagne pain* eehh:::. / siendo profesor /ehmm/ tu tiempo de trabajo sobretodo se focaliza en la enseñanza pues del español / y fuera del instituto / cómo vives ese bilinguismo ? / en casa por ejemplo:: con tus amigos:: / con tu señora:: / Cómo:::?

S27 : con mi señora=con mi mujer hablo francés normalmente / >a veces hablo un poco español con ella pero normalmente hablo francés< y desde que soy padre / hablo en español con mis hijas no ? / ANTES utilizaba muy poco el español // solamente lo utilizaba antes de tener hijos en el caso concreto en el que me encontraba con españoles eh ? o con nativos / pero si las personas hablaban francés / hablaban español pero no eran nativos / no me gustaba hablar con ellas porque era un poco artificial para mí / tenía que medir un poco mis palabras porque nunca comprenden todo exactamente / entonces:: / no me gusta / o bien son nativos °>españoles o americanos<° y hablo español / o bien prefiero hablar en francés / a no sea que la persona que está en frente extranjera hable español QUIERA eh / a toda costa / y se imponga un poco hablando / yo no hago el esfuerzo de hablar el español si veo QUE / no es eh ? / >no es nativo<.

E27 : de acuerdo, de acuerdo / y::: / >entonces me dices que influye no solamente la persona que tienes enfrente:: / pero::: / me pregunto / vas a españa con frecuencia quizás con tu señora con tus hijos ?

S28 : si / normalemente cuando puedo porque es un poco variable de un año a otro pero voy dos veces / al año más o menos / y entonces SI / en cuanto atravieso la frontera eh / hablo español y nunca hablo más francés / y aunque mi mujer habla francés en ese momento le hablo en español / cuando estamos en españa.

E28 : si

S29 : me gusta hablar su idioma en el país / en cada país / en españa el español y en francia prefiero hablar francés.

E29 : de acuerdo

S30 : a no ser que sea con un español / PERO / a pesar de todo siempre es un poco artificial porque claro / hacemos referencias a palabras que no tienen traducción no ? // como:::: (*silence)* / ahhh (*rire*) / « *Assedics* » no ? / y tienes que andar pensando cómo se dice eso no ? / y entonces a veces prefiero hablar en francés por eso no ?

E30 : claro / claro

S31 : después cuando fui padre / hace seis años / entonces empecé a hablar en español con más frecuencia / en casa / para que mi hija o mis hijas / >porque tengo ya dos< / lo aPRENdan / entonces a ellas me dirijo en español en casa / SIEMPRE / o casi siempre eh porque hay veces que:: / no lo hago

E31 : de acuerdo

S32 : digamos que es una:: / mi actitud es un poco irregular / no soy demasiado sistemático no ? / debería hablar SIEMPRE español en casa / pero lo hago / muchas veces SI pero no siempre / igual en la calle. / a veces hablo español en la calle / y:: francés más frecuentemente / >más que nada porque no me gusta llamar la atención no ?< / °más que nada por cuestión de timidez° / no es siquiera una cuestión de verGÜEnza / o:: de no estar orgulloso de mi lengua / ES un poco timidez porque basta que hable español para que vea la gente vea=tuerza la cabeza no ? / >aunque sea positivo eh porque mucha gente< « *Ah es español* » / pero por timidez prefiero pasar desapercibido / eso es cuestión de personalidad pienso.

E32 : claro, claro / y me dices que tienes ehh:: / la impresión de tener un acento cuando hablas en francés justamente por haberlo aprendido [a partir de los doce]

S33 : [si si tengo un acento / aunque no es muy fuerte porque mucha gente me ha dicho / « *ah no no es muy fuerte el acento* » / o hay gente que pensaba que yo era de marsella a lo mejor gente o:: / gente que no me conocía bien / pero (*rires*) sí / tengo un acento

E33 : de acuerdo / y eso no te da la impresión de que:::: / de SER diferente de los otros jose luís ?

S34 : (*silence*) si / la verdad es que me da la impresión / pero a veces eres TU mismo que te puedes poner barreras o::: / puedes pensar que es bueno o es malo / pero en concreto nunca he tenido una reflexión mala de una persona eh / o pensar que ha:: habido un problema de::: / porque se nota a lo mejor que soy extranjero eh ? / me han hablado mal o no me han considerado / (*hésitement*) yo puedo pensarlo pero nunca he tenido nunguna prueba de eso no ? / AL CONTRARIO / en general ha sido una manera de::: / de entablar una conversación / o de tener algo que decir además de:: / lo que se está hablando / « *ah de dónde eres / tienes un pequeño acento / tú no eres de aquí* » / lo que en el fondo es positivo eh ? / es que es algo un poco hipócrita de la gente / o es real no lo sé // pero en apariencia en positivo

E34 : de acuerdo / y tu señora habla español ?

S35 : [Habla sí / mi señora habla español porque lo ha aprendido en la universidad / y desde que vive conmigo pues / ehh:: lo ha aprendido mucho más / y ha ido a españa de vacaciones / y escuchando hablar por teléfono con la familia / ya ella lo habla « corrientemente » digamos

E35 : de acuerdo / de acuerdo / de acuerdo / perfecto // Eh::: te parece // en tu caso // que hay una jerarquía entre el francés y el español ? / Quizás que:: el francés o el español sea más importante que la otra lengua que manejas ? / ya sea del punto de vista personal o profesional

S36 : (*silence 3 sec*) no / yo no establezco jerarquías eh / no::: / para mí son DOS=son dos lenguas diferentes eh / las utilizo en casos diferentes / y no establezco ninguna jerarquía / a lo mejor mis hijas SI establecerán una jerarquía / porque para ellas el español no es una lengua MAterna es una lengua PAterna / >y ellas yo pienso que sí que para ellas es más importante el francés< / °porque viven en Francia° / aunque sean mitad y mitad / mitad española y mitad francesa / para ellas el francés es su lengua / y el español es una lengua que utilizan con su padre en casa o con la familia cuando van a españa // Y PUNTO no ? / y xxxx tienen una affección* por el español pero no es su lengua / en mi caso // son lenguas que sirven en circunstancias diferentes / no tengo jerarquía / en ese sentido.

E36 : de acuerdo / eh:: / y no te da la impresión de que quizás esa lengua que manejas que hace que tú seas un poco diferentes / o excepcional con respecto a los otros / no te parece que eso pueda SER o que pueda permitir :: / una voluntad para sobresalir con respecto a los otros ? quizás tus hijas o tus hijos vean un día en la lengua española una manera de / de salir de la masa quizás no ? / qué te parece ?

S37 : digamos que si la lengua para ellas tiene un cierto prestigio / pues sí querrán aprenderla más / y querrán diferenciarse con esa lengua./ si para ellas la lengua esa no tiene prestigio o al contrario pueden pensar que puede ser negativo por qué ? / porque pueden pensar que son extranJEras no ? / hay que tener en cuenta eso / todo depende de COmo vayan a vivir ELLAS, esa situación / puede ser una ventaja o un inconveniente /todo depende / es psicológica=todo es un problema psicológico más que nada eh ? / Cómo ellas van a adoptar ?=yo conozco amigos ESPAñoles que han rechazado su lengua desde el principio / PARA integrarse más facilmente /por lo que nunca le han hablado a sus hijos en español / aunque ellos hablen entre marido y mujer / >y entonces para los hijos el español siempre ha quedado como una lengua un poco vergonzante*< no ? / porque han notado en la actitud de sus padres QUE no es una lengua de prestigio no ? / aunque esté cambiando=la situación esté cambiando o ya lo sea.

E37 : BIEN / y tú has pensado en suprimir alguna de tus lenguas ?

S38 : no no / eso nunca / al contrario / he hablado en español con mis hijas para que lo aprendan / pienso que es importante / aunque no lo utilicen siempre // sobretodo en la calle lo utilizan menos PERO hablándoles simplemente en casa YA han aprendido eh ? / leyéndole cuentos y::: pasándole películas y dibujos animados en español.

E38 : de acuerdo

S39 : la mayoría de los dibujos animados que yo compro son todos en español

E39 : quizás:: / a tí qué te inspira la lengua española ? / quizás un lado más afectivo o::: racional ? / qué te inspira la lengua española ?=qué te hace sentir ? / qué parte de tu identidad…

S40 : pues digamos que ya como hace más de diez años que estoy en francia eh ha evolucionado no ? / no es lo mismo al principio que diez años después no ? / >al principio por el español yo lo hacía casi todo el francés era una lengua secundaria para mí es decir< que no podía PENsar en francés / conforme pasa el tiempo cada vez el francés va tomando una plaza y un lugar mayor eh ? / simplemente claro por no hablarlo normalmente / aunque doy clase de español todo el mundo sabe que es una lengua artificial lo que se habla en clase / y muy limitada / a parte de leer textos nosotros no hablamos con los alumnos / no hay un diálogo eh ? / *natural* digamos. entonces el francés empieza a ganar un poco de terreno / a ganar terrero sobre el español en ese sentido / la comodidad digamos o la economía lingüística de no tener que estar *pensando* todo el tiempo haciendo el trabajo mental de traducción / QUE al principio bueno / yo era lo contrario eh / el trabajo era más hacia el francés / y a veces el trabajo va más hacia el español=hacia el español no ? (*léger sourire*) / por no utilizarlo::: de una manera regular, y frecuente.

E40 : perfecto / y me dices =perfecto « *pensar en francés* » / quiere decir que::: / que crees que / cuando pensamos antes de hablar / escogemos ya una lengua no ?

S41 : es un verdadero problema saberlo / la verdad es que es difícil=es como si te dicen *tú sueñas en color o en blanco y negro ?* / no ? / no lo sabes=la verdad es que no lo sabes / soy incapaz de decirlo / pienso que depende de temas no ? / que van más relacionados con lo que tengo aquí (*son index signale son front*) en francés y otros temas, en español // pero en mi caso no hay un lado afectivo porque mi mujer es francesa no ? / >entonces no puedo decir que el español es la

lengua del amor< / la lengua que yo utilizo no porque mi mujer es francesa / entonces yo hablar en francés*

E41 : [claro claro]

S42 : >entonces el español para mí sigue siendo como mi lengua de orígen sobretodo< no ? / y la lengua para con mi familia / para hablar con mi familia

E42 : de acuerdo / de acuerdo perfecto ehhmm / y justamente >me dices que hablas en español<=español o « *castellano* » ?

S43 : yo diría español simplemente porque soy andaluz / y entonces pues castellano es más una lengua digamos de MAdrid no ? / y andaluz es el castellano PERO es una variante / es una variante del castellano / fonética sobretodo / pues prefiero decir español / español porque es igual que en suramérica que se habla castellano o español que engloba todo no ? / pero en fin es simplemente una cuestión ya de::::

E43 : de acuerdo /perfecto perfecto // bien vamos a pasar a un primer documento que te voy a proponer / voy a interrumpir el registro ehh::::

►*L'intervieuwé découvrira pendant quelques minutes le document qui lui est proposé en OFF (Cf Annexe 2 « Documents pour entretien », ici le poème Mes mots). Cette démarche se reproduira à chaque document fourni. L'enregistrement reprend dès que l'intervieuwé commence son tour de parole.*

S44 : es un texto que me inspira mucho eh ? / porque pienso que puede ser lo que siento respecto a la lengua española DESDE que estoy en Francia / es decir que poco a poco / no la olvidas pero te cuesta ya más trabajo utilizarla naturalmente / incluso yo me dí cuenta ahora al hablAR / que mi manera de hablar no es natural / completamente/ no ? después de doce años en francia hablando poco español digamos día a día / pues sí pienso que es un poema muy realista para la gente bilingue o los falsos bilingues como yo no ? / que viven en otro país / que poco a poco su lengua pues le va costando más trabajo utilizarla eh ? / y muchas palabras no te vienen / sobretodo cuando estás en otro país / cuando vuelves a España es diferente / al cabo de digamos unos días una semana de adaptación / todo viene rápidamente / todo se pone en su lugar / y al mismo tiempo con tu interlocutor que es español verdaderamente no ? / que no está *influenciado* porque ya tú por ejemplo (*il s'adresse à moi*) pues estás un poquito influenciado también / ya entonces ya es mucho más natural el diálogo / simplemente porque ya escoges tus palabras / y es un diálogo diferente / y SI me siento identificado // >y sobretodo me siento identificado porque yo siempre he tenido un pequeño problema de

memoria<. cuando estudié las dos lenguas / el español y el francés / ya tuve esa dificultad / que no pienso que sea una dificultad general / pienso que puede ser propio e inherente a ciertas personas / que::: como cuesta trabajo recordar / las palabras en los dos idiomas y recordar rápidamente de una a otra >eso me cuesta trabajo< / pienso que no podría ser intérprete / PODRIA interpretar pero no como profesional / podría traducir a una persona / lo que está diciendo lo que quiere decir / pero no podría ser un intérprete profesional porque no::: / esa agilidad mental no me viene a mí automáticamente / simplemente es una cuestión de inteligencia a lo mejor eh ? / u de::: o no sé // una cuestión de::: / todo el mundo sabe que el lenGUAJE=>bueno el lenguaje o la inteligencia< no es lo mismo tampoco / en todo caso yo siento ese problema no ? / que no me viene inmediatamente la palabra exacta / en uno u otro idioma

E44 : de acuerdo=>y me dices que te identificas porque tienes algunas [dificultades sobretodo:::]=

S45 : [de memoria sobretodo]

E45 : = sí y cuando has pasado mucho tiempo fuera de españa te da la impresión de que te cuesta hablar en español< / te da la impresión de que eso implica un cambio en VOS ? / en:::: tu ::: / en lo que eres tú profundamente ? o…

S46 : yo pienso que SI puede implicar un cambio / pienso que es difícil porque nunca he pensado verdaderamente en esa cuestión / pero::: hay veces en que:: que me he dicho / bueno, voy a preferir finalmente hablar una sola lengua / una sola lengua digamos todos los días no ? / eso no te impide saber otra para utilizarla de vez en cuando eh ? / pero::: el bilinguismo tiene finalmente un lado problemático eh / >bueno para empezar nunca es un bilinguismo absoluto< / sino no habría problema / si fuera un bilinguismo absoluto en el que se habla de una lengua a otra sin ninguna dificultad / pero hay veces que sí que me plantea problemas / ehm:: hablar las dos porque pienso que verdaderamente nunca voy a poder hablar las dos muy MUY bien / siempre hay una un poco que va::: / digamos a limitar la otra no ?

E46 : si::

S47 : para mí es algo::: / >una va a limitar la otra<, por qué ? / °porque para empezar ya la masa de vocabulario que aprendemos eh° ? / es inMENsa eh la lengua cuando sabemos miles de palabras / y quiera o no hay problemas de memoria también eh / yo noto que eso me puede afectar / hablo peor yo pienso que hablo PEOR las dos lenguas, que si hablara una sola.

E47 : En ese caso sería::: / sería un [inconveniente entonces ser bilingüe]

S48 : [SI sería un inconveniente / hay veces en que preferiría casi:: no:: / dejar el español digamos y hablar en francés aquí ! / por qué ? porque ya estoy acostumbrado y las palabras vienen con más rapidez / o viceversa / o sea en españa NO / olvido el francés / y lo utilizaría únicamente cuando tuviera necesidad pero no ? / pero no para expresarme y para hablar y para comentar.

E48 : de acuerdo / y si un día cambias de profesión y:: / si en tu profesión no necesitas YA de ejercer un trabajo en función de una lengua que sea, ya sea el español o el francés ? / te parece eso concevible o no ?

S49 : (*silence*) mm:: concevible sí me parece concevible pero no creo que lo hiciera no creo que lo haría / porque hhh / para empezar ya es una base=una *nature* / una *base* tener las dos lenguas porque nunca vas a encontrar un trabajo que lo puedas explicar / y en mi caso / al tener familia en españa / y vivir en francia pues siempre voy a estar obligado no ? / de* utilizar las dos lenguas.

E49 : de acuerdo / de acuerdo perfecto / bien // 'chas gracias / interrumpo otra vez.

►*L'enquêteur s'apprêtait a lui fournir le deuxième document, mais l'intervieuwé prolonge son intervention. Reprise donc après un instant d'interruption de l'enregistrement.*

S50 : el problema de memoria no es solamente en lingüística / puede ser sobretodo en cuestión de palabras / la verdad es que sí / y:: ese problema de memoria pues::: SI me preocupa a veces en serio / es que será porque hablo las dos lenguas que tengo más dificultad / a que me vengan las palabras con fuidez / o es simplemente porque a la base tengo ya un problema de memoria / en general / °la verdad es que no sé si hay una relación°=pienso que no hay relación en el fondo eh / >pienso que es simplemente porque tengo mala memoria / y ya está.

E50 : Y::: / si contemplamos la posibilidad de que:: el manejo de ambas lenguas te permita tener más subtilidades, en el sentido de las palabras / quizás sea simplemente porque te das cuenta de que no tienes la palabra que conviene ah ?

S51 : también puede ser porque no hay dos palabras que signifiquen lo mismo / en un idioma y otro / siempre hay diferencias / aunque hay equivalencias pero no es nunca exactamente una traducción / eso claro eso siempre plantea problemas / porque nunca puedes uno nunca puede decir exactamente lo que piensa en una lengua o en otra

E51 : ello te impide entonces comunicar verdaderamente lo que querés decir o:::

S52 : no / hasta ese punto no / hasta ese punto no / pero a veces digamos ciertas cosas las puedo expresar mejor en una lengua, que en otra

E52 : escribes ?

S53 : (*il réfléchit)* ehh::: NO / escribir no escribo

E53 : no ?

S54 : no no / a parte de algunas cartas a amigos / o *emails* no ?

E54 : pues claro / y las cartas que escribes a tus amigos me imagino que si están en españa en qué lengua las escribes ?

S55 : pues en español claro ! / cuando me dirijo a españa escribo todo en español y a francia en francés. (*silence*)

E55 : *3 sec*) algún diario íntimo ?

S56 : no / no / no no

E56 : y los papelitos que escribes por ejemplo para vos acordarte sobre el ordenador de:: corregir algún examen o preparar:: o sacar algún libro / eso en qué lo escribes ?

S57 : pues eso es terrible porque a veces ya escribo una mezcla ya / ya es una mezcla de dos idiomas eh / hay veces me dí cuenta que empiezo una frase / cuando escribo así eh sin preocuparme / una frase en español y la acabo en francés o una palabra en francés y otra en español // en fin yo pienso que eso es lo más terrible / al final no es que lo MEZcle sino que como no tiene importancia=es solamente para acordarme de algo / voy a escribir una palabra en francés la otra en español / eh, peOR incluso aún el día en español el mes en francés no ? (*rires*) pero es únicamente para mí sino no°.

E57 : y eso te parece que refleja lo que eres TU / ese:: / esa mezcla

S58 : yo pienso que SI claro porque para mí las dos lenguas son UNA de cierta forma no ? / son una // no son verdaderamente dos lenguas.

E58 : perfecto. / te propongo el segundo ? /(*2 sec*) / te va a parecer un poco extraño.

► *L'intervieuwé découvrira pendant quelques minutes le document qui lui est proposé en OFF (Cf Annexe 2 « Documents pour entretien », ici deux définitions de* ***Soliloque)***

E59 : no te inspira ?

S59 : NO / este no me inspira mucho / (*3 sec*) / no sé si podás=si puedes hacerme alguna pregunta para:::

E60 : SI / hablas solo ?(----------)

S60 : (*long silence*) hablar ? // o pensar. / Hablar (*silence*) [hablar.]

E61 : [hablar.]

S61 : hablar no / pues hablar las únicas veces que hablo solo es cuando estoy enfadado a lo mejor / incluso aunque no haya nadie / puedo gritar / « °*ah estoy harto me cago en la ostia*° » / (*rires*) / simplemente xxxxx para expresar ya la rabia no ? / que salga de manera física digamos / °con vos° / pero si no no / >pensamiento solo sí como todo el mundo no pienso y hago monólogos interiores digamos< / monólogo interior no ?

E62 : y=y las raras veces en que hablas:: / en que hablas solo / °ya sea porque estás enfadado u otro° / en qué hablas ? / en francés o en español ?

S62 : pues es igual que en la vida corriente / puedo hablar en los dos / depende // hay gente que dice « *bueno yo todo lo que es efecti::vo / o eso lo hago en español y lo otro en francés* » NO / en mi caso NO no sé si mi caso es particular o no / pero en mi caso ppuedo utilizar una u otra lengua indiferentemente

E63 : si

S63 : (*légère pause*) lo que sí muchas veces contar / hasta hace poco he contado EN español // eso sí para contar me viene mejor me vienen más rápidamente los números / en español que en francés. / >pero para un soliloquio un monólogo puedo hablar inmediatamente< como cuando estoy enfadado ? / me enfado en francés o en español eh / en todos los idiomas / sin [proble::ma] (*rires*)

E64 : [de acuerdo / eso de los números es interesante ehh:::: // por qué ? / según vos.

S64 : (*silence*) es verdad eso es algo curioso / por qué se cuenta ? (*1,5 sec*) en español. / no sé si es algo común ? / me parece que sí eh / por lo que he oído me parece que es algo bastante común a los bilingues /=BUENO o a los falsos bilingues/ de contar / en su lengua materna / no sé, porque lo aprendí en el colegio a lo mejor o porque estoy acostumbrado eh ? / porque las cifras en español me::=son más significativas para mí

E65 : más familiares quizás° ?

S65 : más familiares simplemente / por el uso o la costumbre / pero en general eh ? / para contar / o incluso números de teléfono / siempre en francés / he tenido más dificultad / cada vez MEnos eh ? / PERO en diez años en francia he tenido más dificultad

E66 : de acuerdo / de acuerdo // BIEN / >no te inspira nada más ?

S66 : no

E67 : (*Silence soutenu 4 sec*) dices solamente / quisiera preguntarte / dice // el extracto de:::/ mil setecientos setenta y seis / que decía en el soliloquio / dice « *les* 'soliloquios' *sont devenus bien communs sur le théâtre moderne / il n'y a RIEN / CEpendant de si contraire à...* »

:::::::::::::::::::::::::

►*L'enregistrement est ici amputé à cause d'un problème technique. L'enquêteur se limite à relire la définition en cours, le sujet reprend quelques instants après*

S67 : de acuerdo / es un problema diferente // yo me refiero:: hablando del bilingüismo, pues no=no me inspira nada / >hablando del problema del que hablamos del bilinguismo no me inspira nada< // si el problema es que si estoy de acuerdo que / <hablar solo>, es antinatural // (*silence*) pues yo no pienso que sea antinatural hablar solo / cuando no tienes un interlocutor a veces prefieres hablar solo / para escuCHARte o no sé por qué / o cuando te da la impresión de no sé / simplemente es algo para expresar lo que sientes con un poco más fuerza / que si=que si lo piensas únicamente

E68 : hablándote a mí mism= a::: tí mismo:::

S68 : a mí mismo si si que es igual que pensar pero ? / es más físico digamos

E69 : claro

S69 : pero claro yo en un soliloquio un soliloquio / si alguna vez lo hago son muy muy CORtos / pueden ser dos frases // tres frases / y no un verdadero soliloquio de::: / de media hora

E70 : claro / perfecto=perfecto

S70 : son más que nada exclamaciones casi

E71 : si.

S71 : o interjecciones ! (*rires*)

E72 : bien / muchas gracias hombre / nada más / una última pregunta eh:::: / me has hablado en español durante::: / toda la entrevista=desde el principio hasta el final / eh::::: hay que subrayarlo también / >generalmente cuando vos y yo hablamos hablamos en español< eh:: por qué a tu parecer ?

S72 : que por qué hablo en español ?

E73 : conmigo:::: por qué has hablado por qué ahora en estas circunstancias=en [estos momentos

S73 : [pues yo pienso que he hablado en español contigo porque::: / sé que eres nativo no ? / así que tu lengua materna es el español / entonces prefiero a pesar de que no tengamos el mismo español tampoco / porque eso no es importante° / por ejemplo yo cuando más=cuando más a gusto me siento eh ? / o cuando más tranquilo es cuando hablo con::: ANdaluces // por qué ? / porque tienen excatamente el mismo lenguaje que yo / porque el día incluso cuando hablo contigo / tengo que utilizar un castellano= un español que no es exactamente mi IDIOlecto como se dice / o mi:: léxico eh ? / natural con el que yo hablo con mis amigos // 'tonce

E74 : >y el acento que tienes es el mismo cuando]<

S74 : [no::: (*le téléphone sonne. Le sujet continue de parler pendant qu'il le cherche*) cuando hablo con un español tengo un acento andaluz / MAS marcado eh ? / porque no tengo que hacer, ningún esfuerzo / y no me preocupo del qué dirán, no me preocupo / no es una clase (*l'intervieuwé fait signe pour que l'on arrête l'enregistrement : il s'aprête à repondre de nouveau à sa femme*)

E75 : ya hemos acabado / nada más quisiera pedirte que:: me dijeras una frase cualquiera >qué sé yo por ejemplo tu nombre tu edad dónde vives< / con el acento andaluz (*silence*) si es posible]

S75 : [acento andaluz] (*hésitation*) / a ver porque en esa frase a lo mejor no hay nada casi nada de andaluz

E76 : o alguna otra frase que te venga::::

S76 : bueno digamos que yo el andaluz eh ? / nunca hablo en andaluz / muy::: con un acento muy marcado porque::: / hay que saber que los andaluces depende de la clase social depende del nivel de estudios / hablan con un acento más o menos andaluz no ? / puedo exaGERARlo el acento pero no es el mío tampoco.

E77 : no:: / quisiera:: / bueno solamente como hablarías VOS / sí yo sé que es artificial ah ? / pero como si estuvieras con un andaluz / qué sé yo°

S77 : (*la pronociation change très légèrement*) 'mi acento andalú / es un ace:::nto / bueno', un poco como en América del Sur* eh ? / el andaluz eh ? / te comé el deo eh ?/ he comío / he bebío eh ? / me llamo jose luí / por jose luis / pero bueno en fin / yo ya::: en el fondo no lo

tengo ya muy=muy marcado / nunca lo tuve muy marcado / y más correspondría digamos yo corresponde más a un léxico / a un léxico un poco regional no ? / más que a un acento fuerte

E78 : y te duele haber perdido / porque quizás los años de vida en francia hayan influído en esa pérdida de acento también además de tu traba::jo / de tu condición social etcétera / te duele ?

S78 : haber perdido el acento andaluz ? / no el acento andaluz no porque de todas formas / quiera que no no se considera un acento de prestigio no ? / y dentro de andalucía / 'tá bien está bien visto tener un pequeño acento no ? / es decir pronunciar a lo mejor las eses finales muy poco / o a penas pronunciarlas / pero el que habla andaluz verdaderamente está mal visto. / se considera un poco cateto no ? / o un poco::: de nivel cultural un poco bajo no ? (*mal aise*)

E79 : bien

S79 : pero lo que estás bien visto eh ? / hablar como felipe gonzález / el antiguo presidente / con un pequeño acento andaluz pero simplemente no ? / sin las eses finales o::: / pero ya no más no ?

E80 : de acuerdo / de acuerdo / perfecto // muchas gracias jose luis

TRADUCTION

Jose Luis (S)

S1 : Bon, en quoi tu préfères ? / en espagnol ou en français ? / C'est pareil pour moi, hein ?

E1 : Comme tu veux

S2 : Après t'écriras en français de toutes façons ?

E2 euh non, ça dépend de ce que tu préfères

S3 : Mais tu vas l'écrire en français après ?

E3 non, non, non… du point de vue de la transcription il n'y a aucun problème./ Je m'adapte à… / s'il te plaît, sens-toi complètement libre / et si tu veux parler en français ou en espagnol cela ne dépend que de toi, hein ? / euh, bon, pour commencer j'aimerais que.. / que tu te présentes / tu donnes ton nom etc / et surtout, que tu me parles un peu de ta nationalité / de tes origines / et de comment et de quelle façon as-tu adopté la langue espagnole, française ou d'autres si c'est le cas.

S4 : d'accord (léger silence) / bon ben je m'appelle jose luis / je suis espagnol/ de nationalité / et d'origine car je suis né à… à séville / et je suis venu… / j'ai étudié le français en espagne / assez tard j'ai commencé à apprendre le français vers… douze ans / c'est à dire que j'ai commencé très tard / c'est pour cette raison que je ne me considère pas comme un vrai bilingue / j'ai appris le français comme une langue étrangère n'est-ce pas ? Comme un idiome / mais je l'ai appris très bien car en été / j'ai eu la chance de venir chaque été à paris, hein ? / pendant un mois / pendant les vacances d'été je donnais des cours de français à la sorbonne / à la sorbonne / et à l'alliance française c'est à dire que j'ai eu beaucoup de chance / je n'ai jamais appris le français au collège en espagne / je l'étudiais seulement pendant l'été / en plus de l'anglais en cours j'étudiais le français pendant les vacances mais jamais au collège / ni au lycée // j'ai commencé à étudier le français d'une façon disons plus systématique à l'université / grâce à mes cours d'été, hein ? j'ai acquis un niveau qui m'a permis d'intégrer immédiatement les cours de français à l'université / parce que j'ai étudié la philologie française / car à cette époque là j'habitais encore en espagne / donc, j'ai étudié la philologie française pendant deux années à l'université / de Séville / et en même temps, pendant l'été je venais en France / j'ai donc perfectionné / euh, après j'ai fait un échange easmus à la quatrième année de fac / à lyon à l'université de lyon // je suis resté six mois à l'université de lyon / et cela m'a aidé beaucoup plus ! ce fut mon premier euh, comment dirais-je ? / mon premier séjour en France de… de six mois n'est-ce pas ? / le plus long de tous / auparavant j'étais venu pendant un mois seulement / un mois et demi / chaque année / et cette fois-là ce

fut une période de six mois complets / et à l'université / et à partir de là, hein ? à l'année suivante / je suis venu avec une bourse du ministère des affaires étrangères espagnol hein ? une bourse pour étudier le français aussi pendant un mois l'été // voilà mon histoire disons de… d'étudiant, n'est-ce pas ?

E4 : bien sûr (légère pause)

S5 : A l'année suivante / j'ai obtenu ! donc disons en cinq cinq années d'études universitaires, dont un / ou six mois à Lyon / euh, l'année suivante j'ai obtenu un poste de : assistant, n'est-ce pas ? / d'assistant de langues, n'est-ce pas ?

E5 : oui

S6 : dans un lycée à nice / et donc à partir de là / quand je suis resté en france

E6 : d'accord

S7 : je suis arrivé en quatre vingt dix / quatre vingt dix ou quatre vingt onze (*toux*) comme assistant dans un lycée / à l'année suivante euh, j'ai été embauché comme lecteur à l'université de nice, hein ? / un instant / coupe l'enregistrement / un instant voir si je retrouve ce putain de téléphone

L'enregistrement a été interrompu par le téléphone de l'interviewé auquel il répond en français de façon toute naturelle.

E7 : d'accord / 'xcuse // bon / t'étais en train de me dire (*silence court*) qu'étais-tu en train de me dire ?

S8 : ben qu'à l'année suivante / après avoir été assistant de langues dans un lycée / j'ai trouvé un poste de lecteur à l'université de Nice / pendant deux ans / qui ont été deux très bonnes années pendant lesquelles j'ai beaucoup appris le français, n'est-ce pas ? / deux années en travaillant / vraiment / et en vivant en France et c'est là que j'ai connu ma femme, n'est-ce pas ? / C'est pour cela que je suis resté en France / au départ je ne devais pas rester en France / je devais retourner en Espagne, MON PAYS / et me faire une thèse-doctorat pour devenir professeur de FRANCAIS, hein ? / en Séville / à l'université / au début

E8 : ok

S9 : Et finalement j'ai connu ma femme et les plans ont changé / je me suis décidé à passer le Capes pour pouvoir justement rester avec ma femme car elle ne pouvait pas aller en Espagne car si elle ne travaillait pas de toutes façons… / et MOI / je n'aurais pas pu la maintenir / et j'aurais été boursier pendant cinq ans / et je n'avais pas de maison à moi / je vivais avec mes parents / j'ai donc passé le Capes / et je l'ai préparé pendant un an / j'ai réussi mon Capes / en mile neuf cent quatre vingt quatorze / et après je suis resté en France / j'ai fait ma… l'année de stage // après on m'a envoyé en Corse comme première affectation /

après la Corse, au bout d'un an je suis retourné en Espagne pour / faire l'armée le service militaire car (*rires*) car je ne l'avais pas toujours fait et j'avais conservé la nationalité espagnole / j'étais donc obligé de faire le service / militaire / en Espagne

E9 : bien

S10 : Après je suis encore retourné en France / et bien / depuis je travaille comme professeur dans le second degré

E10 : Parfait, tu es donc professeur titulaire dans un lycée

S11 : Dans un lycée

E11 : hmm / Ce changement de.. d'orientation –tu me dis que l'objectif premier était d'enseigner le français à Séville

S12 : C'est exact

E12 : Que t'inspire ce changement ?

S13 : (*l'élocution s'accélère*) ben ce fut un changement assez dur, hein ? / pour moi / car tout ce que j'avais appris était en fonction / de… enseigner le français et non l'espagnol / même si j'enseignais ici l'espagnol c'était quelque part pour pratiquer le français en France

E13 : bien sûr

S14 : et finalement presque la totalité de mes études ont été / en français // mis à part les deux premières années de fac qui étaient communes / c'était un tronc commun dans lequel on étudiait aussi la langue espagnole, la littérature etc. Ce fut donc un changement assez dur pour moi / car j'ai dû m'adapter au système français que je connaissais mal / je connaissais l'université mais non le secondaire

E14 : oui

S15 : et j'ai eu beaucoup de mal, hein ? / m'adapter / tant à la façon d'enseigner comme à tout le vocabulaire scientifique de l'enseignement du secondaire / qui n'est pas le même en Espagne qu'ici / et cela a été un 'ti peu dure pour moi car je ne l'ai pas assimilé immédiatement / et je pensais que ce serait temporaire / et que peut-être j'aller retourner

E15 : hmm

S16 : mais bon / très vite je me suis rendu compte que je n'allais plus retourner en Espagne / car ma femme est française et j'avais un travail stable, n'est-ce pas ? / et je n'avais ni l'envie ni les forces de recommencer en Espagne (*la sonnerie du lycée retentit*) / c'est à dire retourner en Espagne pour chercher du travail / ou passer de nouvelles épreuves et étudier / je n'avais pas envie / j'étais un peu fatigué de tant d'études n'est-ce pas ? /

E16 : oui

S17 : je voulais déjà vivre et travailler

E17 : bien / et tu me dis problèmes d'adaptation / professionnelle ? / des problèmes d'intégration peut-être ?

S18 : euh… / Non, je n'ai pas eu des problèmes d'intégration / car je suis arrivé en France comme… en ayant déjà appris le français / mais bien / et en l'écrivant très bien parce que j'étais destiné à devenir professeur de français donc dans ce sens je n'ai eu aucun problème / et… je connaissais très bien la culture française / et toute la culture dite de civilisation / d'être venu et de l'avoir étudiée / donc au contraire / être espagnol / a été un avantage n'est-ce pas ? / parce que les gens je me suis fait beaucoup d'amis / les gens s'intéressaient n'est-ce pas ? ils s'intéressaient pour moi pour mon histoire etc / ainsi c'était un avantage et je n'ai eu aucun problème d'intégration

E18 : bien sûr // euh… / alors, bon, tu me dis que tus as choisi l'enseignement pour des circonstances / surtout l'enseignement de la langue espagnole non ? / tu m'as dis au début aussi que… tu as appris le français tard / à seize ans ou… à douze ans

S19 : A douze ans j'ai commencé à apprendre le français

E19 : ah… / et pourquoi dis-tu que c'est… / tardif / à douze ans ?

S20 : bien sûr parce que normalement l'anglais par exemple on commence à étudier une langue seconde / une langue… un idiome on commence à l'apprendre avant en général / et moi j'ai commencé / j'ai commencé presque déjà au lycée / douze ans, bon, c'est la dernière année de collège, treize ans c'est déjà le lycée / c'est comme si quelqu'un apprenait ici l'espagnol au lycée sans l'avoir étudié au collège

E20 : t'es donc convaincu que si t'avais commencé plus tôt peut-être tu parlerais…

S21 : pour la prononciation certainement

E21 : oui

S22 : certainement car la prononciation tout ce qui relève de la phonétique / plus on commence tard une langue / plus il est difficile de la capter / et en plus / malgré le fait d'être professeur de langue / je n'ai pas une faculté innée pour les langues // je ne pense pas

E22 : ah bon ? Pourquoi ?

S23 : simplement parce que je n'ai pas l'oreille non ? / par exemple je ne suis pas musicien / pour moi la musique / hein ? j'écoute beaucoup de musique mais je suis incapable de… de répéter ou de chanter une chanson par exemple / j'ai une très mauvaise oreille et cela influe sur la prononciation

E23 : D'accord

S24 : Si je parle plus ou moins bien c'est parce que cela fait longtemps que j'habite ici / et parce que je connais les règles et disons que j'arrive à les appliquer / mais je n'ai pas / une facilité pour la prononciation

E24 : … pour le français / et à part le français ou l'espagnol / maîtrises-tu une autre langue ? ou…

S25 : j'ai étudié j'ai étudié d'autres langues mais de là à les maîtriser… / très peu / j'ai étudié l'anglais / j'ai étudié l'allemand / j'a étudié l'italien (rires) / le latin classique et le grec mais (les rires se poursuivent) / mais les maîtriser… un peu l'anglais mais très peu car je ne le pratique je ne le pratique presque jamais –l'allemand je l'ai étudié mais je ne maîtrise absolument pas / une fois étudié je l'ai oublié totalement. J'étais capable de le lire / mais le parler je n'ai jamais été capable / et l'italien ben je l'ai utilisé très peu / mais je le comprends bien / maîtriser non, je ne le maîtrise pas mais je le comprends

E25 : et qu'aurait-il fallut pour que tu deviennes polyglotte par exemple avec d'autres langues comme celles que tu as étudiées / que sais-je l'allemand / l'anglais etc

S26 : et bien je crois qu'il aurait été nécessaire de commencer par avoir plus de facilité peut-être / plus de facilité disons… en phonétique ou… de mémoire j'sais pas // et ensuite le pratiquer hein ? / ou aller aux pays / car je n'ai jamais été en Allemagne ou en Angleterre /je ne suis jamais allé aux pays… où l'on les parle

E26 : bien sûr / bon, tu m'as dis au début aussi que l'espagnol / en France te permettait… / et bien de financer ta vie… / un peu comme un gagne pain eh ? / étant professeur / euh… / ton temps de travail se focalise surtout dans l'enseignement ben de l'espagnol / et en-dehors du lycée / comment vis-tu ce bilinguisme ? / chez toi par exemple… avec tes amis / avec ton épouse / comment… ?

S27 : avec mon épouse avec ma femme je parle normalement le français / quelque fois je parle un peu d'espagnol avec elle mais normalement je parle français –et depuis que je suis père / je parle en espagnol avec mes filles n'est-ce pas ? / Avant j'utilisais très peu l'espagnol // je l'utilisais seulement, avant d'avoir des enfants, dans le cas concret où je me trouvais en compagnie d'espagnoles hein ? avec des locuteurs natifs / mais si les gens parlaient français / parlaient espagnol mais n'étaient pas des locuteurs natifs / je n'aimais pas parler avec eux car parce que c'était un peu artificiel pour moi / je devais peser un peu mes mots car ils ne comprennent jamais tout comme il faut / donc… / je n'aime pas / ou bien il s'agit de locuteurs natifs –espagnols ou américains- et je parle en espagnol / ou bien je préfère parler en français / à moins que la personne que j'ai en face parle espagnol veuille euh / à tout prix / et s'impose

un peu en parlant / je ne fais pas l'effort de parler en espagnol si je vois que / ce n'est pas eh ? / ce n'est pas un locuteur natif

E27 : d'accord, d'accord / et… / donc tu me dis qu'il n'y a pas que la personne que tu as en face qui peut influer… / mais… / je me demande / vas-tu en Espagne fréquemment ? Peut-être avec ta femme et tes enfants ?

S28 : Oui / normalement quand je peux car c'est un peu variable d'une année à l'autre mais je vais deux fois / à l'année plus ou moins / et alors oui / dès que je traverse la frontière eh ? / je parle espagnol et ne parle plus jamais français / et même si ma femme parle français à ce moment là je lui réponds en espagnol / quand nous sommes en Espagne

E28 : Oui

S29 : J'aime parler la langue du pays / dans chaque pays / en Espagne l'espagnol et en France je préfère parler français

E29 : d'accord

S30 : à moins que ce soit un espagnol / Mais / malgré tout c'est toujours un peu artificiel car bien sûr / nous faisons référence à des mots qui n'ont pas de traduction n'est-ce pas ? // Comme… (*silence*) / ahh (*rire*) / « Assedic » non ? / et tu dois réfléchir à comment on dit ça non ? / et donc je préfère parler en français pour cela n'est-ce pas ?

E30 : bien sûr / bien sûr

S31 : Ensuite quand je suis devenu parent / il y a six ans / alors j'ai commencé à parler en espagnol plus fréquemment / à la maison / pour que ma fille ou mes filles / car j'en ai deux / l'apprennent / donc je m'adresse à elles en espagnol à la maison / toujours / ou presque eh parce qu'il y a des fois où… / je ne le fais pas

E31 : D'accord

S32 : Disons que c'est une… / mon attitude est un peu irrégulière / je ne suis pas très systématique non ? / je devrais parler toujours en espagnol à la maison / mais je ne le fais pas / très souvent oui mais pas toujours / pareil dans la rue. / Des fois je parle espagnol dans la rue / et… français plus fréquemment / surtout parce que je n'aime pas attirer l'attention n'est-ce pas ? / surtout pour une question de timidité / ce n'est même pas une question de honte / ou… de ne pas être fier de ma langue / c'est un peu de la timidité parce qu'il suffit que je parle en espagnol pour que les gens voient tournent la tête, non ? / même si c'est positif eh parce beaucoup de gens « ah c'est un espagnol » / mais par timidité je préfère passer inaperçu / c'est une question de personnalité je crois

E32 : bien sûr, bien sûr / et tu dis avoir euh… / l'impression d'avoir un accent quand tu parles en français justement à cause de l'avoir appris à l'âge de douze ans…

S33 : si si j'ai un accent / même s'il n'est pas très fort parce que beaucoup de gens m'ont dit / « ah non non il n'est pas très fort ton accent » / ou bien il y a des gens qui croyaient que j'étais de Marseille ou peut-être des gens… / des gens qui ne me connaissaient pas bien / mais (rires) oui / j'ai un accent

E33 : d'accord /et cela ne te donne pas l'impression de… / d'être différent des autres Jose Luis ?

S34 : (*silence*) oui / à vrai dire j'ai cette impression / mais quelques fois c'est toi même qui te mets des barrières ou… / tu peux penser que c'est bon ou mauvais / mais concrètement je n'ai jamais eu une mauvaise réflexion de la part d'une personne euh / ou penser qu'il y a… eu un problème de… / parce que ça saute aux yeux peut-être que je suis étranger hein ? / qu'on m'ai mal parlé ou qu'on ne m'ai pas considéré / (hésitation) je peux le penser mais je n'ai jamais eu une preuve quelconque de ça, n'est-ce pas ? / Au contraire / en général c'est une façon de… / d'entamer une conversation / ou d'avoir à dire autre chose que… / ce que l'on est en train de discuter / « ah tu es d'où ? » / « t'as un p'tit accent » / « tu n'es pas d'ici » / ce qui au fond est positif hein ? / ou c'est quelque chose un peu hypocrite de la part des gens / ou c'est vrai j'sais pas // mais en apparence c'est positif

E34 : d'accord / et ta femme parle-t-elle espagnol ?

S35 : Elle parle oui / ma femme parle espagnol parce qu'elle l'a appris à l'université / et depuis qu'elle vit avec moi et bien / euh.. elle l'apprend d'autant plus / et elle est allé en Espagne pendant les vacances / et en m'entendant parler au téléphone avec la famille / elle le parle déjà « couramment » on va dire.

E35 : d'accord / d'accord / d'accord / parfait // Euh… penses-tu // que dans ton cas // y ait-il une hiérarchie entre le français et l'espagnol ? / Peut-être que… le français ou l'espagnol soit plus important que l'autre langue que tu maîtrise ? / que ce soit du point de vue personnel ou professionnel ?

S36 : (silence de 3 sec) Non / je n'établis pas de hiérarchies hé / Non… / pour moi ce sont deux ce sont deux langues différentes hein ? / je les utilise dans des circonstances différentes / et je n'établis aucune hiérarchie / peut-être que mes filles oui elles établiront une hiérarchie / parce que pour elles l'espagnol n'est pas une langue maternelle mais paternelle / et pour elles je pense que oui c'est plus important le français / parce qu'elles vivent en France / même si elles sont moitié-moitié / moitié espagnole et moitié française / pour elles le français est leur langue / et l'espagnol est une langue qu'elles utilisent avec leur père chez elles ou avec la famille lorsqu'elles vont en Espagne // Un point c'est tout, n'est-ce pas ? / et xxxx ont une

affection pour l'espagnol mais ce n'est pas leur langue / Dans mon cas // ce sont des langues dont je me sers dans des circonstances différentes / je n'ai pas de hiérarchie / dans ce sens

E36 : d'accord / euh.. / et cela ne te donne pas l'impression de que peut-être cette langue que tu maîtrises, qui fait que tu sois un peu différent / voire exceptionnel par rapport aux autres / ne penses-tu pas que cela puisse être ou puisse permettre… / une volonté pour te démarquer des autres ? peut-être tes filles ou tes enfants verront un jour dans la langue espagnole une façon de / de ressortir du lot peut-être ? / Qu'en penses-tu ?

S37 : Disons que si la langue a pour elles un certain prestige / alors oui elles voudront l'apprendre d'avantage / et voudront se différencier par elle. / Si pour elles cette langue-là n'a pas de prestige ou si au contraire elles peuvent penser que c'est négatif, pour quoi ? / parce qu'on peut penser qu'elles sont étrangères, non ? / il faut prendre cela en compte / tout dépend de comment vivront elles cette situation / cela peut-être un avantage ou un inconvénient / tout dépend / c'est psychologique tout est avant tout un problème psychologique hein ? / Comment vont elles adopter ? –je connais des amis espagnols qui ont rejeté leur langue depuis le départ / pour s'intégrer plus facilement / c'est pour cela qu'ils n'ont jamais parlé à leurs enfants en espagnol / même si eux la parlent entre mari et femme / et donc pour les enfants l'espagnol demeure toujours une langue quelque peu honteuse, n'est-ce pas ? / parce qu'ils ont noté chez leurs parents que ce n'est pas une langue de prestige non ? / même si c'est en train de changer –si la situation est en trains de changer ou si c'est déjà le cas.

E37 : Bien / et as-tu pensé à supprimer une de tes langues ?

S38 : non non / ça jamais / au contraire / je parle avec mes filles en espagnol pour qu'elles l'apprennent / je crois que c'est important / même si elles ne l'utiliseront pas toujours // surtout dans la rue elles s'en servent moins mais en l'employant déjà à la maison elles l'on appris, hein ? / en leur lisant des histoires et… en leur montrant des filmes et des dessins animés en espagnol

E38 : d'accord

S39 : la plupart des dessins animés que j'achète sont en espagnol

E39 : peut-être que… / qu'est-ce qu'elle t'inspire la langue espagnole ? / peut-être un côté plus affectif ou… rationnel ? / qu'est-ce qu'elle t'inspire la langue espagnole ? Qu'est-ce qu'elle te fait ressentir ? / Quelle part de ton identité…

S40 : ben disons que comme cela fait déjà plus de dix ans que je suis en France eh ça a évolué, non ? / ce n'est pas la même chose au début que dix ans après n'est-ce pas ? / au début par l'espagnol je faisais presque tout –le français était une langue seconde pour moi c'est à dire / je ne pouvais pas penser en français / au fur et à mesure que le temps passe de plus en

plus le français prend une place de plus en importante eh ? / simplement bien sûr parce que je ne le parle pas normalement (*il se réfère sans doute à l'espagnol*) / même si je donne des cours d'espagnol tout le monde sait que c'est une langue artificielle celle que l'on parle en cours / et très limitée / à part lire des textes nous ne parlons pas avec les élèves / il n'y a pas de dialogue eh ? / *naturel* disons. Donc le français commence à gagner un peu de terrain / à gagner du terrain sur l'espagnol dans ce sens / la commodité disons ou l'économie linguistique de ne pas devoir le réfléchir tout le temps en faisant le travail mental de traduction / qu'au début bon / moi c'était le contraire / le travail allait plus vers le français / et quelques fois cet effort tend plus vers l'espagnol –vers l'espagnol non ? (*léger sourire*) / de ne pas l'utiliser de façon régulière, et fréquemment.

E40 : Parfait / et tu dis –parfait « penser en français » / cela veut dire que… / que tu crois que… / quand nous réfléchissons avant de parler / choisissons nous déjà une langue ?

S41 : c'est un vrai problème de le savoir / la vérité c'est que c'est difficile –c'est comme si on te demandait « tu rêves en couleur ou en noir et blanc ? » / non ? / on ne le sait pas –la vérité c'est que tu l'ignores / je suis incapable de le dire / je crois que cela dépend du thème, non ? / qui sont plus en relation avec ce que j'ai ici (son index signale son front) en français et d'autres thèmes, en espagnol // Mais dans mon cas il n'y a pas un côté affectif parce que ma femme est française, n'est-ce pas ? / donc je ne peux pas dire que l'espagnol est la langue de l'amour / la langue que j'utilise non parce que ma femme est française / donc moi lui parler en français

E41 : bien sûr bien sûr

S42 : Alors l'espagnol pour moi continue d'être ma langue d'origine surtout, non ? / et la langue de et pour ma famille / pour parler avec ma famille.

E42 : d'accord / d'accord parfait, hmm / et justement tu dis parler en espagnol : espagnol ou castillan ?

S42 : Je dirais espagnol simplement parce que je suis andalou / et alors enfin castillan est plus une langue disons de Madrid non ? / et l'andalou c'est du castillan mais une variante / une variante du castillan / phonétique surtout / alors je préfère dire espagnol / espagnol parce que c'est pareil en Amérique du Sud où l'on parle castillan ou espagnol qui englobe le tout, non ? / mais enfin ce n'est simplement qu'une question de…

E42 : d'accord / parfait parfait // Bien, nous allons passer au premier document que je te propose / je vais interrompre l'enregistrement…

►*L'intervieuwé découvre en OFF pendant quelques instants le poème Mes mots*

S44 : C'est un texte qui m'inspire beaucoup hein ? / car je pense que c'est peut-être ce que je ressens envers la langue espagnole depuis que je suis en France / c'est à dire que peu à peu / tu ne l'oublies pas mais t'as de plus en plus de mal à l'utiliser naturellement / même je me suis aperçu maintenant en parlant / que ma façon de parler n'est pas naturelle / pas complètement / non ? Après douze ans en France à parler peu d'espagnol au jour le jour disons / ben oui je pense que c'est un problème pour les gens bilingues ou les faux bilingues comme moi, n'est-ce pas ? / qui vivent dans un autre pays / peu à peu ils ont de plus en plus de mal à se servir de leur langue, hein ? / et beaucoup de mots ne te viennent plus à l'esprit / surtout quand tu es dans un autre pays / quand tu retournes en Espagne c'est différent / au bout de disons quelques jours une semaine d'adaptation / tout revient rapidement / tout se remet en place / et en même temps avec ton interlocuteur qui est espagnol pour de vrai non ? / qui n'est pas influencé parce que toi par exemple (il s'adresse à moi) ben t'es un p'tit peu influencé aussi / dès lors le dialogue est beaucoup plus naturel / simplement parce que tu choisis tes mots / et c'est un dialogue différent / et oui, je me sens concerné // et surtout je m'identifie parce que j'ai toujours eu un petit problème de mémoire –quand j'ai étudié les deux langues / le français et l'espagnol / j'ai déjà ressenti cette difficulté / je ne pense pas que ce soit une difficulté générale / je crois que c'est propre et inhérent à certaines personnes / que… comme il est difficile de se souvenir / les mots dans les deux langues et se souvenir rapidement de l'une à l'autre –là j'ai du mal / je ne pense que je ne pourrais pas être interprète / je pourrais interpréter mais comme un professionnel / je pourrai traduire les propos de quelqu'un / ce qu'il est en train de dire ce qu'il veut dire / mais je ne pourrais pas être interprète professionnel parce que non… / cette agilité mentale ne me vient pas de façon automatique / si ça se trouve il ne s'agit que d'une question d'intelligence / ou de… j'sais pas / tout le monde sait que le langage –bon le langage ou l'intelligence- ce n'est pas la même chose non plus / en tout cas moi je ressens ce problème non ? / le mot exact le me vient pas immédiatement à l'esprit / dans une langue ou l'autre

E44 : d'accord, et tu dis t'identifier parce que tu éprouves quelques difficultés de mémoire…

S45 : de mémoire surtout…

E45 : oui, et quand tu as passé beaucoup de temps en dehors de l'Espagne, tu as l'impression d'avoir du mal à parler en espagnol / as-tu l'impression que cela implique un changement en toi ? / dans… ton… / en ce que tu es profondément ? ou…

S46 : je crois que oui, cela peut impliquer un changement / je pense que c'est difficile car je ne me suis jamais vraiment interrogé à ce propos / mais… il y a des fois où… où je me suis dit

/ bon, je vais finalement préférer de parler une seule langue / une seule langue disons tous les jours non ? / cela ne t'empêche pas de connaître une autre pour l'employer de temps en temps eh ? / mais… le bilinguisme a finalement un côté problématique eh / bon pour commencer ce n'est jamais un bilinguisme absolu / sinon il n'y aurait pas de problème / s'il s'agissait d'un bilinguisme absolu dans lequel on parle d'une langue à l'autre sans aucune difficulté / mais il y a des fois où oui, ça me pose des problèmes / euh… parler les deux parce que je ne pense pas pouvoir un jour parler les deux vraiment très très bien / toujours il y aura une qui va… / disons limiter l'autre, non ?

E46 : oui…

S47 : pour moi c'est quelque chose de…. / une va limiter l'autre –pour quoi ? / parce que pour commencer, d'entrée la quantité de vocabulaire que nous apprenons eh ? / c'est immense eh ? la langue lorsque nous connaissons des milliers de mots / et qu'on le veuille ou non il y a aussi des problèmes de mémoire hein / je m'aperçois que cela peut m'affecter / je parle pire, je crois oui que je parle pire les deux langues que si je n'en avais qu'une.

E47 : Dans ce cas ce serait… ce serait donc un inconvénient d'être bilingue ?…

S48 : …Oui ce serait un inconvénient ! / Il y a des fois où je préférerais presque ne pas… / laisser l'espagnol disons et parler en français ici ! / pourquoi ? parce que je suis déjà habitué et les mots me viennent avec plus de rapidité / ou vice versa / c'est à dire qu'en Espagne non / j'oublie le français / et je l'utiliserai seulement quand j'en aurai besoin mais non / non pas pour m'exprimer et parler ni pour commenter

E48 : d'accord / et si un jour tu changeais de profession et… / et si dans ta nouvelle profession tu n'avais plus besoin d'exercer un travail en fonction d'une langue, que ce soit l'espagnol ou le français ? / Penses-tu que ce serait concevable ou pas ?

S49 : (*silence*) mmm…, concevable oui, je pense que ce serait concevable mais je ne pense pas que je le ferais / parce que… / pour commencer c'est déjà une base –une nature- / une base que d'avoir les deux langues parce que tu ne trouveras jamais un emploi où tu puisses l'expliquer / et dans mon cas / en ayant de la famille en Espagne / tout en vivant en France ben j'y serai toujours obligé, non ? / d'utiliser les deux langues

E49 : d'accord / d'accord, parfait / bien // merci beaucoup / je vais encore interrompre

►*L'enquêteur s'apprêtait à lui fournir le deuxième document, mais l'interviewé prolonge son intervention. Reprise donc après un court instant d'interruption de l'enregistrement*

S50 : le problème de mémoire n'est pas seulement linguistique / il peut surtout relever des mots / c'est vrai oui / et… ce problème de mémoire ben… oui des fois il m'inquiète

sérieusement / ce serait parce que je parle deux langues que j'ai plus de difficulté / à ce que les mots me viennent avec fluidité ? / ou bien c'est parce qu'à la base j'ai simplement déjà un problème de mémoire ? / en général… / à vrai dire je ne sais pas s'il y a une relation –je pense que dans le fond il n'y en a pas / je pense que c'est simplement parce que j'ai une mauvaise mémoire / et c'est tout

E50 : Et… si nous contemplons la possibilité de… que la maîtrise des deux langues te permette une plus grande subtilité, dans le choix de tes mots / peut-être que c'est simplement parce que tu t'aperçois que tu n'as pas le mot qui convient ?

S51 : il se peut aussi que ce soit parce qu'il n'y a pas de mots avec la même signification / d'une langue à l'autre / il y a toujours des différences / même s'il y a des équivalences mais il ne s'agit jamais exactement d'une traduction / ça bien sûr ça pose des problèmes / parce qu'on ne peut jamais dire exactement ce qu'on pense dans une langue ou dans l'autre*

E51 : Cela t'empêche donc de communiquer vraiment ce que tu veux dire ? ou…

S52 : Non / pas à ce point / pas à ce point / mais disons que des fois tu peux mieux exprimer certaines choses dans une langue que dans l'autre*

E52 : Tu écris ?

S53 : (*il réfléchit*) euh… non. / Non, écrire non je n'écris pas

E53 : non ?

S54 : non non / à part quelques lettres à des amis / ou des mails non ?

E54 : bien sûr / et les lettres que tu écris à tes amis j'imagine que s'ils sont en Espagne en quelle langue tu les écris ?

S55 : mais en espagnol voyons ! / lorsque je m'adresse à l'Espagne j'écris tout en espagnol et vers la France en français (silence)

E55 : Un journal intime ?

S56 : non / non / non

E56 : Et les petits papiers que tu écris par exemple pour te rappeler sur l'ordinateur de… corriger un examen ou… emprunter un livre / tu l'écris en quoi ça ?

S57 : eh ben ça c'est terrible parce que des fois je n'écris plus qu'une sorte de mélange / c'est devenu un mélange des deux langues / eh il y a eu des fois où je me suis aperçu que je commence une phrase / quand j'écris comme ça hein sans me préoccuper / une phrase en en espagnol et je la termine en français ou bien un mot en français et l'autre en espagnol // enfin je pense que ça c'est le plus terrible / à la fin ce n'est pas que je les mélange mais comme ça n'a pas d'importance –ce n'est que pour me rappeler de quelque chose / alors je vais écrire un

mot en français et l'autre en espagnol / eh, pire encore le jour en espagnol et le mois en français non ? (rires) mais ce n'est que pour moi sinon non.

E57 : Crois-tu que cela reflètes ce que tu es ? / Ce… / Ce mélange…

S58 : Je le pense oui bien sûr parce que pour moi les deux langues ne font qu'une d'une certaine façon, non ? / elles sont une // ce ne sont pas vraiment deux langues

E58 : Parfait / je te propose le deuxième ? (pause) / il risque de te sembler un peu étrange

►*L'interviewé découvrira en OFF pendant quelques instant les définitions de 'Soliloque'*

E59 : Ca ne t 'inspire pas ?

S59 : Non / Celui-ci ne m'inspire pas trop / (*pause 3 sec*) / j'sais pas si tu pourrais –si tu peux me poser une question pour…

E60 : Oui. / Est-ce que tu parles seul ?

S60 : (*long silence*) Parler… ? // Ou penser… ? / Parler. (*silence*) / Parler.

E61 : Parler.

S61 : Parler non. / ben parler les seules fois où je parle seul c'est peut-être lorsque je suis fâché / même s'il n'y a personne / je peux crier / « ah j'en ai marre merde fait chier » / (*rires*) / simplement xxxxxx pour exprimer la colère non ? / que ça sorte d'une façon disons physique / avec toi / mais sinon non / des pensées seul oui comme tout le monde non ? je pense et je fais des monologues intérieures disons / monologue intérieur non ?

E62 : et et les rares fois où tu parles… / où tu parles seul / que ce soit parce que tu es fâché ou autre / en quoi tu t'exprimes ? / en français ou en espagnol ?

S62 : ben c'est pareil que dans la vie de tous les jours / je peux parler dans les deux / ça dépend / il y a des gens qui disent « ben moi tout ce qui est affectif / ou ça je le fais en espagnol et le reste en français » Non / dans mon cas non, je ne sais pas si c'est particulier ou pas / mais dans mon cas je peux utiliser l'une ou l'autre indifféremment

E63 : oui

S63 : (légère pause) là où oui c'est pour compter / jusqu'à il y a peu j'ai compté en espagnol // là oui pour compter c'est mieux les chiffres me viennent plus rapidement / en espagnol qu'en français / mais pour un soliloque un monologue je peux parler immédiatement –comme quand je suis fâché ? / je me fâche en français ou en espagnol eh / dans toutes les langues sans problème (*rires*)

E64 : d'accord / à propos des chiffres, c'est intéressant euh… / pourquoi / d'après toi ?

S64 : (silence) C'est vrai, c'est curieux / Pourquoi on compte ? (1,5 sec) en espagnol ? / Je ne sais pas si c'est quelque chose de commun ? / je crois que si eh / d'après ce que j'ai entendu il me semble que c'est assez commun chez les bilingues / bon les faux bilingues / de

compter / dans leur langue maternelle / j'sais pas, peut-être parce que je l'ai appris au collège ou parce que je suis habitué eh ? / parce que les chiffres en espagnol me... elles ont plus de signification pour moi

E65 : plus familières peu-être ?

S65 : plus familières simplement / de par l'utilisation ou l'habitude / mais en général hein ? / pour compter / ou même les numéros de téléphone / en français j'ai toujours / eu plus de difficulté / chaque fois moins hé ? / mais depuis dix ans en France j'en ai eu plus de difficulté

E66 : d'accord / d'accord // Bien / Cela ne t'inspire rien d'autre ?

S66 : Non.

E67 : (*Silence soutenu de 4 sec*) seulement, tu disais / je voudrais te demander / d'après // l'extrait de... / mille sept cent soixante seize / dit « *les soliloques sont devenus bien communs sur le théâtre moderne / il n'y a rien cependant de si contraire à ...* »

► *L'enregistrement est ici amputé à cause d'un problème technique. L'enquêteur se limite à relire la définition en cours, le sujet reprend quelques instants après*

S67 : d'accord / c'est un problème différent // je me réfère... en parlant du bilinguisme, car non non, ça ne m'inspire rien / en parlant du problème qui nous intéresse duquel nous parlons du bilinguisme ça ne m'inspire rien // si le problème est de savoir si je suis d'accord avec / parler seul est antinaturel // (*silence*) eh bien je ne pense pas que parler seul soit antinaturel / lorsqu'on n'a pas d'interlocuteur des fois l'on préfère parler seul / pour t'entendre ou va savoir pourquoi / ou quand t'as l'impression de j'sais pas / simplement c'est quelque chose pour exprimer ce que tu ressens avec un peu plus de force / que si tu le penses uniquement.

E68 : en te parlant à toi même

S68 : à moi même si si c'est pareil que penser mais ? / c'est plus physique disons

E69 : bien sûr

S69 : mais c'est clair moi dans un soliloque un soliloque / si des fois je le fais ils sont très courts / peut-être deux phrases // trois phrases / et non pas un véritable soliloque de... / d'une demi heure

E70 : bien sûr / parfait, parfait

S70 : ce sont avant tout des exclamations presque...

E71 : oui

S71 : ...ou des interjections ! (*rires*)

E72 : bien / merci beaucoup / juste / une dernière question / tu m'as parlé en espagnol pendant… / tout l'entretien du début jusqu'à la fin / euh… il faut le souligner aussi / généralement lorsque toi et moi parlons nous le faisons en espagnol, mais pourquoi à ton avis ?

S72 : Pourquoi je parle en espagnol ?

E72 : avec moi… pourquoi as-tu parlé maintenant en de telles circonstances à ce moment-ci

S73 : ben je pense que j'ai parlé en espagnol avec toi parce que… / je sais que tu es locuteur natif non ? / donc ta langue maternelle c'est l'espagnol / alors je préfère malgré le fait que nous n'ayons pas le même espagnol non plus / parce que ce n'est pas important / par exemple lorsque je me sens le mieux eh ? / lorsque je suis le plus tranquille c'est quand je parle avec des andalous // pourquoi ? / parce qu'ils ont exactement le même langage que moi / parce que le jour même quand je parle avec toi / je dois utiliser un castillan –un espagnol qui n'est pas exactement mon idiolecte comme on dit / ou mon… lexique hein ? / naturel avec lequel je parle avec mes amis //voilà

E74 : et l'accent que tu as est le même lorsque…

S74 : …Non (*le téléphone sonne. Le sujet continue de parler pendant qu'il le cherche*) quand je parle avec un espagnol j'ai un accent andalou / plus marqué hein ? / parce que je ne dois faire aucun effort / et je ne m'inquiète pas de ce que les gens peuvent dire, je ne me préoccupe pas / ce n'est pas un cours (*l'interviewé fait signe pour que l'on arrête l'enregistrement : il s'apprête à réponde de nouveau à sa femme*)

E75 : Nous avons terminé / seulement je voudrais te demander que… que tu me dises une frase quelconque -que sais-je par exemple ton nom, ton âge, où tu habites / avec l'accent andalou (*silence*) si c'est possible

S75 : (*hésitation*) voyons parce que dans cette phrase il n'y a presque rien d'andalou

E75 : ou une autre phrase qui te vienne à l'esprit

S76 : bon disons que moi l'andalou hein ? / je ne parle jamais en andalou / très… avec un accent très marqué parce que / il faut savoir que les andalous relèvent d'une classe social – dépend du niveau d'études / ils parlent avec un accent plus ou moins andalou non ? / je peux l'exagérer mais ce n'est pas le mien non plus

E77 : non… / je voudrais… / ben seulement comme tu parlerais toi / je sais que c'est artificiel mais ah ? / mais comme si t'étais en compagnie d'un andalou / que sais-je

S77 : (*la prononciation change*) mon accent andalou / c'est un accent / bon un peu comme en Amérique du Sud hein ? / l'andalou hé / tu manges le dé eh ? / *he comío* / *he bebío* eh ? / *me llamo jose luí* pour Jose Luis / mais bon, enfin / moi maintenant… dans le fond je ne l'ai

plus très très marqué / je ne l'ai jamais eu très marqué / je ne l'ai jamais eu très marqué / ça correspondrai plus disons à un lexique / à un lexique un peu régional non ? / plus qu'à un accent marqué.

E78 : et tu regrettes de l'avoir perdu / parce que les années de vie en France ont pu influencer dans cette perte d'accent en plus de ton travail / ta condition sociale etc / tu regrettes ?

S78 : ...avoir perdu l'accent andalou ? / non l'accent andalou non parce que toutes façons / qu'on le veuille ou pas non on ne le considère pas comme un accent de prestige n'est-ce pas ? / et à l'intérieur même de l'Andalousie / c'est bien vu d'avoir un p'tit accent non ? / c'est à dire prononcer peut-être les 's' en fin de mot très peu / ou les prononcer à peine / mais celui qui parle vraiment l'andalou est mal vu / on le considère un peu 'rustre' n'est-ce pas ? / ou bien un peu... de casse sociale un peu basse non ? (*malaise*)

E79 : bien

S79 : Mais ce qui est bien vu hé / c'est de parler comme Felipe González / l'ex-président / avec un petit accent andalou mais simple, non ? / sans les 's'en fin de mot ou... / mais tout au plus non ?

E80 : d'accord / d'accord / parfait // merci beaucoup Jose Luis