

**ÉTHIQUE, CITOYENNETÉ ET ENJEUX ÉDUCATIFS  
DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES**

---

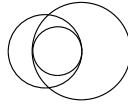
**DENIS VIGNERON, ISABELLE BILLOO (EDS)**

**ÉDITIONS ORBIS TERTIUS**



ÉTHIQUE, CITOYENNETÉ  
ET ENJEUX ÉDUCATIFS DANS  
L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE  
DES LANGUES





ÉTHIQUE, CITOYENNETÉ  
ET ENJEUX ÉDUCATIFS DANS  
L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE  
DES LANGUES

Édition de Denis Vigneron & Isabelle Billoo

ÉDITIONS ORBIS TERTIUS

*Éthique, citoyenneté et enjeux éducatifs dans l'enseignement-apprentissage des langues*  
Collection Universitas, num. LXXX.  
Première édition : mars 2025

Ouvrage publié avec le soutien de l'Université d'Artois



© Les auteurs, 2025  
© Éditions Orbis Tertius, 2025

Tous droits réservés.  
Toute utilisation ou reproduction,  
en tout ou en partie, sous quelque forme que ce soit,  
est interdite sans le consentement écrit de l'éditeur.

ISBN : 978-2-36783-416-0  
ISSN : 2265-0776

[info@editionSORBISTERTIUS.COM](mailto:info@editionSORBISTERTIUS.COM)  
[www.editionSORBISTERTIUS.COM](http://www.editionSORBISTERTIUS.COM)

Imprimé sur les presses de Dicolorgroupe  
Saint-Apollinaire, Bourgogne, France

ÉTHIQUE, CITOYENNETÉ ET ENJEUX ÉDUCATIFS  
DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES

QUELQUES MOTS D'INTRODUCTION

LANGUE(S) ET CITOYENNETÉ :

REPENSER LE RÔLE DES LANGUES DANS LA FORMATION DES CITOYENS

*Denis Vigneron, Isabelle Billoo*

9

DIDACTIQUE, CITOYENNETÉ  
ET INNOVATION PÉDAGOGIQUE

LES ORIENTATIONS ACTUELLES DE LA DIDACTIQUE

DES LANGUES-CULTURES ET L'ÉDUCATION

À LA CITOYENNETÉ DÉMOCRATIQUE

*Christian Puren*

23

PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET COMPÉTENCE CITOYENNE

ÉTUDE DE LA CITOYENNETÉ DANS UNE SÉLECTION DE TRAVAUX

DU CONSEIL DE L'EUROPE

*Émilie Perrichon*

55

VERS UNE DIDACTIQUE POÉTIQUE ET BIENVEILLANTE

*Camille Roelens, Stéphanie Pabud*

79

LE PACTE ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES

À L'ÉPREUVE DES CONTRADICTIONS INSTITUTIONNELLES

*Jean-François Grivaux*

111

## LITTÉRATURE, MÉMOIRE, DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET INTERCULTURELLE

- LITTÉRATURES MIGRANTES EN CLASSE DE FLE ET VERSANT MÉMORIEL  
EN CONTEXTE ÉDUCATIF ESPAGNOL. ENJEUX PÉDAGOGIQUES  
DES ŒUVRES DE L'EXIL RÉPUBLICAIN ESPAGNOL ET DE SES DESCENDANTS  
*María Isabel Corbí Sáez* 129
- LES LITTÉRATURES D'EXPRESSION FRANÇAISE EN CLASSE DE FLE :  
UN ÉTAT DES LIEUX. LES ENJEUX POUR L'ÉDUCATION AUX VALEURS  
*Andréa Marques* 151
- LE RÉCIT-TÉMOIGNAGE COMME OUTIL DE PRÉPARATION  
À LA RENCONTRE INTERCULTURELLE ET AU « VIVRE-ENSEMBLE »  
*Laura Guzman* 179
- LA LANGUE RÉGIONALE FLAMANDE DÉSORMAIS DANS L'OFFRE  
CURRICULAIRE : L'APPRENDRE OU LA LAISSER ?  
*Christian-Pierre Ghillebaert* 205
- ### CONTEXTES ÉDUCATIFS
- INFORMAR Y/O FORMAR: APRENDER A ENSEÑAR. ENSEÑAR A APRENDER  
*Aurora Cuadrado Fernández* 247
- DRAMATIZACIÓN APLICADA: ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA  
EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA  
Y BACHILLERATO DEL BAIX LLOBREGAT (BARCELONA)  
*David Sánchez Pacheco* 267
- LES VALEURS UNIVERSELLES DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF MAROCAIN  
À L'ÉPOQUE DE LA GLOBALISATION :  
VERS UNE CULTURE DES DROITS DE L'HOMME  
*Nadia Ben Elazmia* 285
- POUR UN DISCOURS DIDACTIQUE ET MÉTALINGUISTIQUE  
AUX COULEURS LOCALES  
*Innocent Djokouri* 303

## QUELQUES MOTS D'INTRODUCTION

LANGUE(S) ET CITOYENNETÉ :  
REPENSER LE RÔLE DES LANGUES  
DANS LA FORMATION DES CITOYENS



Dans nos sociétés de plus en plus multiculturelles et multilingues —et paradoxalement des sociétés repliées sur elles-mêmes, fermement ancrées dans leur identité et prêtes à la défendre— ; la question du lien entre langue et citoyenneté prend une importance cruciale. L'éducation, et en particulier l'enseignement-apprentissage des langues, joue ici un rôle fondamental, car elle ne se limite pas à la transmission de compétences purement linguistiques : elle forge aussi un cadre commun de valeurs, permettant aux citoyens d'acquérir une conscience partagée. Ainsi, en intégrant la diversité linguistique et culturelle, l'éducation peut favoriser l'inclusion et renforcer la cohésion sociale, en préparant chacun à participer activement à une citoyenneté ouverte et plurielle. S'appuyant sur la notion d'acteur social qui traverse le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) <sup>1</sup>, il s'agit donc pour les professionnels de l'éducation, et en particulier les enseignants de langue ou de didactique des langues et des cultures réunis dans cet ouvrage, d'œuvrer à la formation de cet acteur non seulement social mais également citoyen.

La langue, bien plus qu'un simple outil de communication, est un vecteur d'inclusion et un marqueur d'identité. Elle façonne notre relation aux autres et à la société, jouant un rôle essentiel dans la création de l'espace civique. En ce sens, elle contribue activement à la construction de la citoyenneté en offrant un terrain commun, quoique pluriel, où se tissent les valeurs partagées et l'appartenance collective. Mais comme le rappellent Marisa Cavalli et Daniel Coste, « il importe de poser en principe que, à tous ses niveaux de

---

1 *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Conseil de l'Europe / Éditions Didier, Paris 2001.

fonctionnement, un système éducatif doit être à même de gérer divers ordres de pluralité, parce que sa visée est de contribuer à ce que les jeunes qu'il accueille deviennent, dans leur diversité, des acteurs responsables dans une société plurielle<sup>2</sup> ».

La notion de citoyenneté s'étend par conséquent aux compétences linguistiques et culturelles et confronte les enseignants de langues et de cultures à la problématique suivante : comment le système éducatif peut-il former des citoyens engagés, capables de naviguer dans une diversité de langues et de cultures, et de s'approprier pleinement leur rôle dans la société ?

L'épistémologie de l'enseignement-apprentissage des langues et de l'évolution de ses modalités dans un contexte pluriel et globalisé est ainsi au cœur de la réflexion qui a guidé la conception de cet ouvrage et repose sur un nouveau pacte capable de mettre en avant des pratiques éducatives fondées sur l'éthique et visant à former des citoyens dont l'identité s'enracine non pas dans la singularité mais dans la pluralité ? Plus que jamais les mots de Jacques Legendre, rapporteur en 1998 de la Commission de la culture, de la science et de l'éducation de l'Assemblée parlementaire, sont d'actualité : « Apprendre une langue veut dire apprendre à aller vers autrui. Apprendre une langue étrangère, c'est se doter d'outils intellectuels pour affronter le réel et l'inconnu, s'enrichir par la connaissance d'autres cultures et d'autres regards sur le monde. Apprendre, c'est aussi moins d'ignorance qui est à la base de l'intolérance et du racisme<sup>3</sup> ». C'est en s'appuyant sur cette injonction éducative qu'il nous a semblé indispensable de montrer combien l'enseignement-apprentissage des langues est un atout pour gagner le pari d'une école inclusive. Le

---

2 CAVALLI, Marisa & COSTE, Daniel, « L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet éducatif pour les sociétés d'aujourd'hui ». In BEACCO, Jean-Claude et COSTE, Daniel, *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*, Paris, Didier, 2018, version e-book, chapitre 2.

3 Cité par STARKEY, Hugh. « Citoyenneté démocratique, langues, diversité et droits de l'homme », *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe — de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.

développement préoccupant des violences et des multiples formes d'intolérance et d'exclusion, auxquelles nous pouvons être confrontés, nous renvoie, en tant qu'enseignants et citoyens responsables, à l'Article 23 de la Déclaration Universelle des Droits linguistiques <sup>4</sup> qui stipule que « l'enseignement doit toujours être au service de la diversité linguistique et culturelle ». Cette éducation favorise « l'établissement de relations harmonieuses entre les différentes communautés linguistiques du monde entier » et nous rappelle, comme l'écrit Martine Meskel-Cresta, « que la citoyenneté du monde est d'abord essentiellement un modèle théorique de “mentalité élargie” et de désintéressement, une vision par distinction des mondes du monde — une écriture. Selon Baudelaire, “l'homme du monde, l'homme du monde entier, homme qui comprend le monde et les raisons mystérieuses et légitimes de tous ses usages”, n'est tel qu'à développer la culture, solidarité de l'humanité. C'est surtout dans et par le livre, le texte — le langage —, que les hommes dépassent leurs limites et conçoivent le monde comme espace de relations. C'est en déliant les langues, la langue, en s'obstinant sur des textes (qui ne laissent) jamais en repos, que le monde s'élargit et se partage » <sup>5</sup>.

Il s'agit bien dès lors de délier les langues et de nous rappeler que la vie humaine n'est humaine que parce que nous la partageons <sup>6</sup>.

Pour répondre à nos différentes interrogations et comprendre comment l'enseignement des langues doit garantir une formation

---

4 *Déclaration Universelle des droits linguistiques*, signée à Barcelone en 1996 par l'UNESCO. <[https://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/Declaration\\_univ-droits\\_ling1996.htm](https://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/Declaration_univ-droits_ling1996.htm)> (consulté le 03/11/2024).

5 MESKEL-CRESTA, Martine (2001). « Délire et rêves dans la citoyenneté du monde (de la langue) », *Le Télémaque*, n° 19(1), 103-125. <https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.3917/tele.019.0103> (consulté le 03/11/2024).

6 VALLE, José Miguel, *Leer para sentir mejor*. Santiago de Compostela: Ed. Alvarellos, 2022, p. 45: “La vida humana es vida humana porque es compartida precisamente con ese otro que el filtro burbuja trata de eliminar”. [La vie humaine est une vie humaine parce qu'elle est partagée précisément avec cet autre que la bulle de filtrage tente d'éliminer], traduction personnelle.

à la citoyenneté, dans un monde aussi pluriel que le nôtre, nous avons fait appel à des chercheurs issus d'univers et de pays différents : France, Suisse, Espagne, Colombie, Maroc et Côte d'Ivoire. Leur diversité des approches est à la hauteur des enjeux que pose une éducation plurilingue et pluriculturelle et montre combien le débat peut être parfois vif et tendu. Certaines communications paraîtront parfois polémiques, elles n'en demeurent pas moins l'expression d'une pensée scientifique solidement construite. Les points de vue politiques et idéologiques qu'on pourrait deviner dans tel ou tel article n'engagent évidemment que leur auteur.

Les douze articles qui composent cet ouvrage se divisent en trois catégories. D'abord, un premier groupe d'articles aborde des notions théoriques sur la didactique des langues, la citoyenneté et l'innovation pédagogique. Les articles du second groupe portent davantage sur des modalités de mise en œuvre de la diversité linguistique et culturelle autour de pratiques littéraires et mémorielles, ainsi que d'apprentissage de langues régionales (exemple du flamand occidental). La troisième catégorie présente différents contextes éducatifs en Espagne, au Maroc et en Côte d'Ivoire.

Dans la première partie, le texte de Christian Puren explore la didactique des langues-cultures et son lien avec l'éducation à la citoyenneté démocratique. Il critique l'Unité des politiques linguistiques (UPL) du Conseil de l'Europe (COE), en particulier le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), qu'il perçoit comme un modèle rigide et économiquement orienté qui limite l'autonomie pédagogique des enseignants. Puren propose une approche alternative intégrant une méthodologie plurilingue et pluriculturelle, promouvant l'autonomisation et la responsabilité des élèves dans un cadre de pédagogie de projet. Il plaide pour une éducation orientée vers un véritable «faire ensemble» en classe, préparant ainsi les élèves à devenir des citoyens engagés et responsables.

Le texte d'Émilie Perrichon analyse l'évolution de la citoyenneté et de la compétence citoyenne dans le cadre de la perspective actionnelle en didactique des langues, en s'appuyant sur six documents du Conseil de l'Europe (de 2001 à 2020). Elle explore comment la citoyenneté, initialement ancrée dans l'interculturalité, tend vers une

approche co-culturelle et co-actionnelle, où l'apprentissage collaboratif en classe prépare les apprenants à participer activement à la société. Elle aborde la notion de compétence citoyenne, associée à des savoirs, savoir-faire et attitudes permettant l'interaction sociale et l'action collective, mais critique le manque de clarté conceptuelle dans les travaux du Conseil de l'Europe. Enfin, elle examine la citoyenneté numérique, introduite comme une extension de la citoyenneté démocratique, et qui met en avant des compétences de communication et de pensée critique adaptées aux espaces numériques.

Camille Roelens et Stéphanie Pahud explorent, quant à eux, une didactique poétique et bienveillante en enseignement des langues, qui vise à préparer les apprenants à la citoyenneté dans un cadre éthique et inclusif. Ils proposent une approche éducative inspirée de l'éthique du *care*, centrée sur la bienveillance et l'autonomie des élèves, les libérant de l'insécurité linguistique et encourageant une communication ajustée aux situations diverses. Ils préconisent des activités créatives et collaboratives, comme la biographie langagière, qui intègrent une réflexion sur la citoyenneté, l'identité plurilingue et la diversité culturelle, permettant aux apprenants de devenir des acteurs sociaux autonomes et engagés.

Enfin, le texte de Jean-François Grivaux aborde le « pacte enseignement-apprentissage » en langues vivantes et la relation entre enseignants et institution scolaire en France, en contexte de tensions institutionnelles et de défis pour l'éducation citoyenne. Jean-François Grivaux explique que l'injonction d'éviter certains sujets pour les examens d'espagnol, émise par l'Inspection régionale de Paris, a suscité une vive réaction au sein de la communauté éducative, aboutissant à une pétition recueillant plus de 7800 signatures. L'auteur soulève des questions sur l'autonomie pédagogique des enseignants et critique l'absence de réponse institutionnelle qui traduit, selon lui, un climat de méfiance face à la pression médiatique et sociale. Il met ainsi en question la cohérence entre les valeurs républicaines promues et les directives institutionnelles, et explore comment les contradictions institutionnelles et des mouvements comme « #PasdeVague » soulignent le fossé entre discours et réalité. Pour lui, l'éducation citoyenne doit inclure une critique constructive des

failles institutionnelles, permettant aux élèves de comprendre la fragilité de la démocratie. Il propose d'intégrer cette observation critique dans les cours de langues pour promouvoir une citoyenneté éclairée et protéger la mission éducative contre les pressions sociales et politiques.

Dans la deuxième partie de l'ouvrage, le travail de María Isabel Corbí Sáez explore l'importance des littératures migrantes, en particulier celles des descendants de l'exil républicain espagnol, comme outils éducatifs en classe de français langue étrangère (FLE) en Espagne. Elle montre que ces œuvres permettent de développer des compétences interculturelles en favorisant la reconnaissance de la diversité et de la mémoire collective. Ces textes mettent en lumière des récits de déracinement et de mémoire, contribuant ainsi à l'éducation aux valeurs démocratiques et au respect des différences. La loi espagnole de Mémoire Démocratique de 2022 renforce cette approche en imposant l'étude de l'histoire et des mémoires traumatiques pour une citoyenneté critique et inclusive.

Andrea Marques explore, ensuite, le rôle de la littérature d'expression française en classe de FLE (Français Langue Étrangère) comme vecteur d'apprentissage des langues et d'éducation aux valeurs. Elle retrace l'évolution de l'usage des textes littéraires en didactique des langues, soulignant l'intérêt de ces textes pour développer des compétences linguistiques, culturelles et interculturelles. Marques conclut que les manuels de FLE ne valorisent pas suffisamment cette littérature, mais une enquête révèle que les enseignants voient en elle un outil important pour cultiver des compétences de citoyenneté critique et de tolérance.

Le texte de Laura Guzman aborde l'importance de la langue comme outil de réussite et d'intégration dans un contexte de mobilité internationale, tout en soulignant les défis des rencontres interculturelles. Guzman soutient que la formation linguistique ne devrait pas se limiter aux compétences communicatives, mais inclure également une dimension éthique visant à éduquer les individus à vivre ensemble dans des communautés étrangères. Elle souligne que chaque personne en mobilité est un « citoyen du monde », avec des droits et responsabilités. L'article propose d'explorer comment les

récits-témoignages des acteurs de la mobilité peuvent servir d'outils pédagogiques pour favoriser l'éducation interculturelle et civique des apprenants en langues. Guzman articule ses réflexions autour de la nécessité d'une éducation qui promeut la liberté et l'égalité, tout en s'interrogeant sur les finalités des actions éducatives dans ce contexte. Elle évoque ainsi l'utilisation des récits-témoignages dans l'enseignement du français langue étrangère pour enrichir l'apprentissage des compétences linguistiques et interculturelles.

Enfin, dans son article, Christian-Pierre Ghillebaert examine l'inclusion du flamand occidental dans l'offre scolaire française à la suite de la circulaire du 14 décembre 2021, qui marque une avancée significative dans la reconnaissance des langues régionales. Cette circulaire permet désormais l'enseignement du flamand occidental, du franco-provençal et du picard dans les régions où ces langues sont parlées, corrigeant ainsi une inégalité de traitement antérieure. L'auteur analyse les enjeux éducatifs, éthiques et de citoyenneté liés à l'enseignement du flamand occidental, bien qu'il n'existe pas encore de programme officiel ou de méthode didactique établie. Il souligne que, malgré le manque de données historiques pour évaluer l'impact de cet enseignement, il existe des opportunités pour promouvoir des valeurs républicaines et la citoyenneté à travers cette langue marginalisée. Son article se déroule en trois étapes : d'abord, il fournit des repères sur le flamand occidental, ensuite il explore comment cet enseignement peut contribuer à une citoyenneté inclusive, et enfin, il met en lumière les aspects linguistiques et sociolinguistiques pertinents pour les enseignants et les didacticiens souhaitant favoriser une éducation ouverte et citoyenne. Ghillebaert insiste sur le potentiel de cette initiative pour renforcer la diversité linguistique et la cohésion sociale en France.

Dans la troisième partie de l'ouvrage, articulée autour de divers contextes et expériences éducatifs, Aurora Cuadrado Fernández aborde le défi de l'enseignement dans le contexte contemporain, en s'interrogeant sur l'équilibre entre l'information et la formation des enseignants. En se référant à la *Querelle des Anciens et des Modernes*, elle souligne que les modèles d'apprentissage doivent évoluer avec la société, ce qui représente un défi constant pour les enseignants. Elle

soulève des questions cruciales concernant le rôle des enseignants, leurs devoirs et droits, et la reconnaissance de leur valeur professionnelle dans un système éducatif souvent contradictoire. Elle insiste sur l'importance de la motivation et de l'éthique dans le processus d'enseignement, affirmant que l'expérience ne suffit pas ; un bon enseignant doit également nourrir le désir de partager ses connaissances. Son article critique les méthodes pédagogiques actuelles, qui, selon l'auteure, ne sont pas toujours appropriées pour répondre aux véritables besoins d'apprentissage. Elle souligne que l'enseignement des langues étrangères doit être pris aussi sérieusement que toute autre matière, nécessitant un engagement tant de la part des enseignants que des élèves. En conclusion, elle appelle à une réflexion plus profonde sur la manière dont les enseignants peuvent réellement acquérir et transmettre des contenus significatifs dans un environnement éducatif en constante évolution.

David Sánchez Pacheco explore l'utilisation du théâtre comme stratégie d'innovation pédagogique dans un lycée d'enseignement secondaire de la métropole de Barcelone. Il souligne l'importance croissante des ressources théâtrales dans l'éducation, en mettant en avant leurs multiples bénéfices pour le développement des compétences des élèves. Selon lui, la présence du théâtre a longtemps été marginalisée dans les programmes scolaires, malgré son potentiel à enrichir l'éducation intégrale des adolescents. Le théâtre favorise non seulement le développement des compétences académiques (lecture et écriture) et sociales (compréhension et expression), mais il encourage également des valeurs humaines, l'imagination et la créativité. De plus, il aide à développer l'empathie et à apprécier l'art scénique, tout en abordant des réflexions sur des conflits sociaux. Son article présente diverses initiatives visant à rendre l'enseignement plus accessible, tout en combattant les préjugés linguistiques et en renforçant l'attitude et l'utilisation de la langue catalane, qui est menacée et minoritaire. L'auteur contextualise cette approche dans une société plurielle et diglossique, comme celle de la Catalogne, où la diversité culturelle et linguistique constitue un défi pour les enseignants, particulièrement ceux spécialisés dans une langue minorisée.

Le travail de Nadia Ben Elazmia analyse les valeurs universelles dans le système éducatif marocain à l'ère de la mondialisation, en

mettant l'accent sur la culture des droits de l'homme. Après l'indépendance, le Maroc a progressivement intégré des réformes éducatives visant à former un citoyen modèle en promouvant des valeurs de tolérance, de diversité et d'égalité. Les manuels scolaires, en particulier ceux de langue française et arabe, transmettent des valeurs comme la lutte contre le racisme, la tolérance, les droits des enfants et la protection de l'environnement. Ces contenus visent à développer chez les élèves des comportements et des valeurs adaptés à une citoyenneté moderne, influencée par les droits de l'homme. Le dictionnaire arabe *Azzahir* est également analysé pour sa contribution à la diversité idéologique, employant des citations à connotation politique en faveur des droits de l'homme et de la liberté, reflétant ainsi un changement dans l'idéologie éducative. Cependant, le document souligne la persistance des inégalités entre les systèmes publics et privés, avec des écarts de ressources et d'objectifs pédagogiques, limitant la mobilité sociale pour les plus défavorisés. En somme, bien que les manuels et outils éducatifs reflètent l'évolution vers un idéal de diversité et de droits de l'homme, le système éducatif marocain reste marqué par des inégalités structurelles.

Enfin, le dernier article de cette troisième partie est rédigé par Innocent Djokouri et aborde la nécessité d'adapter le discours didactique et métalinguistique aux réalités culturelles et linguistiques des apprenants en Côte d'Ivoire. S'inscrivant dans la tradition *négritudienne* qui émerge dans les années 1930, il souligne que les écrivains africains ont longuement œuvré à la revalorisation des langues africaines, souvent marginalisées au profit des langues coloniales. Ce mouvement a donné lieu à une interférence linguistique qui enrichit les productions littéraires contemporaines. Innocent Djokouri souligne que, malgré l'attrait croissant pour les œuvres littéraires, les documents de grammaire et de linguistique demeurent peu populaires auprès des apprenants, qui jugent ces derniers moins accessibles et moins engageants. Il s'interroge sur les raisons de cette situation et suggère que le manque d'adaptation sociolinguistique du discours didactique en est une des causes majeures. L'article propose ainsi d'analyser le registre du discours didactique à travers des références établies telles que le *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure et *Le bon usage* de Maurice Grevisse et André

Goosse. Cette analyse vise à mettre en lumière les écarts entre le discours didactique traditionnel et les réalités sociolinguistiques des apprenants ivoiriens, tout en soulignant l'importance de rendre ce discours plus attrayant et pertinent pour favoriser son adoption.

Nous remercions vivement Anne Besson, directrice de Textes et Cultures/Université d'Artois, ainsi que Mélanie Trédez-Lopez, responsable de l'équipe CoTraLis, pour leur soutien dans l'édition de cet ouvrage.

Denis VIGNERON,  
CoTraLis, Textes et Cultures/Université d'Artois ;  
INSPE/Université de Lille

Isabelle BILLOO,  
CoTraLis, Textes et Cultures/Université d'Artois

PREMIÈRE PARTIE

DIDACTIQUE, CITOYENNETÉ  
ET INNOVATION PÉDAGOGIQUE



LES ORIENTATIONS ACTUELLES DE LA DIDACTIQUE  
DES LANGUES-CULTURES ET L'ÉDUCATION  
À LA CITOYENNETÉ DÉMOCRATIQUE

---

*Christian Puren*

Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne



Mon intervention se situe dans l'Axe 1 du Colloque « Enseignement-Apprentissage des langues et citoyenneté<sup>1</sup> » et elle constitue, en particulier, une réaction à deux références explicites, dans l'appel à communication des organisateurs, aux orientations du Conseil de l'Europe (COE) concernant la finalité formative annoncée pour cet axe :

Apprendre une langue étrangère, c'est se doter d'outils intellectuels pour affronter le réel et l'inconnu, s'enrichir par la connaissance d'autres cultures et d'autres regards sur le monde. Apprendre, c'est aussi moins d'ignorance qui est à la base de l'intolérance et du racisme<sup>2</sup>.

De quels outils disposons-nous pour éduquer à la citoyenneté démocratique, comme le préconise le Conseil de l'Europe qui plaide pour « l'insertion et non l'exclusion, la participation et non la marginalisation ?<sup>3</sup> »

L'« Unité des politiques linguistiques » (UPL) du COE a en effet publié un certain nombre de documents qui affichent la formation

---

1 « Éthique, Citoyenneté et Enjeux éducatifs dans l'Enseignement-Apprentissage des Langues-Cultures », Colloque International organisé par Denis Vigneron et Isabelle Billoo, Université d'Artois, Arras, 19 et 20 janvier 2023.

2 Hugh Starkey, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.

3 *Charte européenne pour les langues régionales ou minoritaires* de 1992.

à la citoyenneté démocratique, au moyen d'une « éducation plurilingue et interculturelle », comme étant sa « vision » de l'enseignement des langues. En voici quelques exemples, avec pour chacun d'eux une courte citation :

— *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001)* : Le Conseil soutient également les méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui aident les jeunes, mais aussi les moins jeunes, à se forger les savoirs, savoir-faire et attitudes dont ils ont besoin pour acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action afin de se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui. En ce sens, ce travail contribue à promouvoir une citoyenneté démocratique<sup>4</sup>.

— *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007) : L'origine indiquée du document est un « Comité scientifique » créé pour la préparation de la conférence « Diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe<sup>5</sup> ».

— *Portail des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe*<sup>6</sup> : « Les langues sont un facteur fondamental dans la vie des citoyens et le fonctionnement démocratique des sociétés. »

— *École, collectivité, université: des partenariats pour une démocratie durable. L'éducation à la citoyenneté démocratique en Europe et aux États-Unis* (2011) : Ce guide examine la manière dont les écoles et les universités peuvent collaborer avec les collectivités locales afin de promouvoir la démocratie dans la société en s'appuyant sur les principes de l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD), un concept développé par le Conseil de l'Europe.

---

4 *Cadre européen commun de référence pour les langues, CECRL, 2001, p. 4.*

5 Innsbruck, en mai 1999.

6 Dernière consultation 2022/12/18.

Je souligne : On voit que le COE revendique même la paternité du concept d'« éducation à la citoyenneté démocratique », et de son sigle « ECD ».

L'éducation plurilingue et interculturelle est actuellement définie de cette manière sur la « Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle » du COE :

Un défi majeur pour les systèmes éducatifs est de donner aux apprenants l'opportunité de développer leurs compétences en langues et les compétences interculturelles de manière à leur permettre d'*agir de manière efficace et citoyenne*, d'acquérir des connaissances et de développer des attitudes ouvertes à l'altérité. Une telle vision de l'enseignement des langues et des cultures constitue l'*éducation plurilingue et interculturelle*<sup>7</sup>.

Je vais défendre dans mon intervention les idées suivantes : du point de vue didactique, la problématique de la formation à la citoyenneté démocratique en classe de langue est concrètement celle de l'autonomisation et de la responsabilisation des élèves aussi bien que des enseignants dans la conduite de leur projet commun d'enseignement-apprentissage. En ce qui concerne cette formation, l'ensemble des orientations de l'UPL du COE constitue un parfait contre-modèle tant dans la manière de les élaborer (chap. 1) que dans les propositions faites (chap. 2), alors qu'il existe dès à présent des alternatives crédibles (chap. 3). Nous sommes en effet depuis longtemps un certain nombre de didacticiens de langues-cultures à dénoncer les dérives de l'UPL, dont les effets sur la didactique scolaire des langues en Europe sont catastrophiques, et à faire des propositions combinant efficacement les finalités formatives et les objectifs spécifiques de l'enseignement-apprentissage scolaire des langues-cultures.

---

7 Souligné dans le texte, <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/platform>, dernière consultation 2022/12/17.

## L'UNITÉ DES POLITIQUES LINGUISTIQUES DU COE : UN CONTRE-MODÈLE DE FONCTIONNEMENT DÉMOCRATIQUE

Deux ouvrages critiques ont été publiés sur les orientations de l'UPL et plus particulièrement sur le *CECRL*, celui de Bruno Maurer en 2012, et celui que j'ai co-rédigé avec lui en 2019. Dans l'introduction générale de ce dernier (p. 1), j'annonce la liste de quelques-uns des nombreux articles critiques disponibles auxquels nous faisons référence : Berchoud 2017 ; Comerford 2010 ; Friederike Delouis 2008 ; Lefranc 2009 ; Maurer 2011 ; Migeot 2017 ; Prieur 2017 ; Puren 2006d, 2007b, 2012b, 2015f ; Simons, 2011.

L'article de Friederike Delouis (2008) est une synthèse de toutes les critiques, fortes et systématiques, faites au *CECRL* par une vingtaine de didacticiens germanophones lors d'un colloque à Tübingen (Allemagne) l'année suivant sa publication. Ils y redoutaient déjà ce qui allait effectivement se produire par la suite : « *Une instrumentalisation économique des langues et de leur apprentissage ? [...]* Des écoles de langues privées peuvent utiliser le *CECRL* comme un « label de qualité » qui ennoblit leurs produits ». (Thonshoff: 188). (Friederike Delouis 2008, p. 29).

La partie la plus importante du *CECRL*, en effet, porte sur un mode d'évaluation certificative qui est en fait un modèle commercial, dont ce document a pour objectif principal de faire la promotion. Cet objectif apparaissait déjà évident dans l'une des grandes publications antérieures du COE, le *Vantage level* de 1996, à propos duquel j'écrivais en 2001 :

Il existe déjà un véritable marché européen des langues qui ne fera que s'amplifier à l'avenir, et sur ses segments les plus lucratifs (l'enseignement aux adultes et les certifications correspondantes) se sont d'ores et déjà constitués des organismes de même dimension, comme les Eurocentres ou ALTE (Association of Language Testers in Europe). Si je cite ces deux organismes, c'est parce qu'en page de garde de ce qui se veut la suite du *Threshold level* de 1975 — le *Vantage level* de van Ek & John Trim (Council

of Europe, 1996) , ils sont chaleureusement remerciés pour leur « importante contribution financière à ce travail<sup>8</sup> ».

Dans la conclusion générale de notre ouvrage commun (Maurer et Puren 2019), après une enquête en bonne et due forme sur le processus d'élaboration du *CECRL* et de son *Volume complémentaire*, Bruno Maurer a pu affirmer, sans crainte d'être contredit :

Le *CECRL* [2001] et le *VC* [Volume complémentaire, 2018], de manière encore plus criante pour ce dernier, sont bel et bien l'œuvre de deux organismes, de deux entreprises privées à caractère lucratif, le Cambridge English Learning Assessment et la Fondation Eurocentres. Les auteurs, ceux dont on trouve les noms dans les remerciements mais pas sur la couverture, en sont tous les employés : les paternités ne pourraient pas être plus claires. Que, dans ce contexte, leurs employeurs privés y trouvent leur compte n'a rien d'étonnant. Que l'on prétende sur ces bases construire des politiques linguistiques éducatives publiques l'est beaucoup plus. [...]. Derrière ce dispositif, c'est tout le processus de l'expertise qui est à remettre en question : la procédure de choix des experts, la construction du cadre de leur mission, le mode de travail par compilation dans le cadre d'un entre-soi soigneusement entretenu ; en amont, c'est même la mission confiée à la l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe qui doit être contestée : quel mandat, quel projet politique réel ?<sup>9</sup>

Dans le même ouvrage, j'explique pourquoi les échelles de compétence du *CECRL* proposent « des descripteurs en réalité impossibles

---

8 Christian Puren, « Quelques considérations sur «la politique européenne de l'enseignement des langues» » in *Les Langues modernes* n° 3, juillet-août-septembre, 2001, p.6. Je n'indique dans la bibliographie finale du présent article que les références de l'article de Friederike Delouis.

9 Bruno MAURER ; Christian PUREN, *CECR : par ici la sortie ! Éditions des archives contemporaines*, 2019, p. 295. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813003522> (version par parties séparées sur le site de l'éditeur), [www.christianpuren.com/mes-travaux/2019d/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019d/) (volume complet).

à utiliser par les enseignants eux-mêmes<sup>10</sup> » et qu'il y a là de la part des auteurs « une supercherie et un stratagème<sup>11</sup> » :

Il s'agit en fait pour eux de promouvoir leurs propres certifications auprès [des] enseignants, et auprès des cadres et décideurs des systèmes scolaires, tout en s'assurant de leur incapacité à les concurrencer. Cette incapacité ne peut que convaincre finalement les responsables éducatifs, les décideurs politiques de leur pays, voire, au bout du compte, les enseignants eux-mêmes, que la seule décision raisonnable est de charger ces organismes de la certification de leurs élèves parallèlement aux examens nationaux, et sans doute ensuite en remplacement de ces examens, ces seules certifications pouvant en outre se prévaloir d'une reconnaissance internationale<sup>12</sup>.

C'est bien ce qui est en train de se passer dans l'enseignement scolaire des langues en France. Or, les évaluations certificatives provoquent en amont des effets très importants. Dans son ouvrage de 2012, Bruno Maurer écrivait déjà :

La réorientation des systèmes éducatifs s'opère progressivement, sans aucun débat. Si tous les systèmes nationaux doivent effectivement devenir « plurilingues et interculturels », alors que ce soit au terme de débats nationaux clairement posés où seront mis dans la balance les effets en termes de conception de la citoyenneté, de mutation de la place de l'école, de marchandisation de l'enseignement des langues ou de conception du métier d'enseignant. Au lieu de cette démarche, on introduit progressivement, par petites touches, des mesures élaborées sans légitimité politique et qui dénaturent progressivement les systèmes<sup>13</sup>.

---

10 Bruno Maurer ; Christian Puren, *op.cit.* p. 57 (Chap. 1.3.4.4).

11 Bruno Maurer, Christian Puren, *op.cit.* p.74 (Titre du chap. 1.3.4.7).

12 Bruno Maurer, Christian Puren, *op.cit.* pp. 74-75.

13 Bruno Maurer, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris : Éditions des archives

Et il accusait les auteurs du *CECRL* de « Développer le sentiment de citoyenneté pour contrebalancer le déficit de citoyenneté<sup>14</sup> ».

Pour conclure ce chapitre, je me contenterai de reproduire les références d'un ouvrage publié par le COE en 2015 : COSTE Daniel, CAVALLI Marisa. 2015. *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Unité des Politiques linguistiques, Division des politiques éducatives, Service de l'éducation, *Direction de la citoyenneté démocratique et de la participation*, DGII : *Direction générale de la démocratie*, Conseil de l'Europe, 2015, 72 p. (je souligne) : les auteurs de cette étude n'en sont pas responsables, mais les titres des services du COE responsables de leur publication sont particulièrement malheureux, qui suggèrent plus les décisions d'une bureaucratie autoritaire que la formation à la citoyenneté démocratique et participative.

#### LE *CECRL* : UN CONTRE-MODÈLE DE « DIDACTIQUE CITOYENNE »

Je définirai ici la « didactique citoyenne » comme l'ensemble des mises en œuvre du processus d'enseignement-apprentissage par l'enseignant et les apprenants conduisant leur projet commun en tant que citoyens autonomes et responsables.

On trouve déjà dans la synthèse de Friederike Delouis (2008) deux passages qui relèvent les critiques sur ce point des didacticiens germanophones lors de leur colloque de 2002, le premier concernant les apprenants, le second les enseignants :

L'un des chercheurs regrette que le *CECRL* traite trop peu de l'apprenant en tant qu'individu ; la difficulté d'une performance linguistique est vue comme inhérente à la tâche, sans lien quelconque avec les capacités de l'individu qui la produit (Abel : 11). Les différences intellectuelles entre les élèves ne sont pas prises

---

contemporaines, 2012, p. 153. [Compte-rendu de lecture par Christian Puren : [www.christianpuren.com/mes-travaux/2012a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012a/).]

14 Bruno Maurer, *op.cit.* p. 117. (Titre du chapitre 3.2.2).

en compte en tant que préconditions de l'apprentissage. Notamment les niveaux B2 et surtout C ne pourraient pas être atteints par bon nombre d'apprenants et même par des locuteurs natifs, pense Barkowski. Trop souvent, l'élève est seulement perçu dans sa dimension cognitive, sur le modèle d'un ordinateur qui assimile et reproduit des données. De surcroît, le Cadre ne contient rien sur les « langues de l'apprenant » ou « interlangues », ni sur les stratégies d'apprentissage ou les hypothèses testées par l'apprenant<sup>15</sup> [...].

*Dérives possibles* [...] Il serait fatal que le *CECRL* empêche les initiatives et entrave l'espace de liberté des enseignants, remarque Abel. Les descripteurs, pense-t-on, auront obligatoirement des effets multiples sur l'apprentissage et l'enseignement ; peut-on éviter le danger d'une situation où les programmes et les manuels seront majoritairement dominés par un souci de niveau et par les descripteurs qui leur sont associés<sup>16</sup> ?

On ne peut que constater la pertinence de ces critiques, et le fait que cette dérive s'est effectivement produite, tout autant que celle, relevée plus haut, de « l'instrumentalisation économique des langues et de leur apprentissage ». Il ne s'agissait pas à proprement parler d'un « danger », d'ailleurs, mais d'une logique inscrite dans le document lui-même : la seule préoccupation réelle des auteurs, en effet, est de promouvoir leur modèle d'évaluation certificative. Or on ne se préoccupe dans ce type d'évaluation, de par sa nature et sa fonction,

---

15 Anne FRIEDERIKE DELOUIS, « Le Cadre européen commun de référence pour les langues : compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone », *Les Langues modernes* n° 2, avril-mai-juin, pp. 19-31, 2008, p. 26. [www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4878](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4878). Synthèse des actes du Colloque de Tübingen en 2002 : BAUSCH Karl-Richard et al. (dir.), *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* [« Le Cadre européen commun de référence pour les langues en débat. Actes du XXIIe Colloque de printemps pour la recherche sur l'enseignement des langues étrangères », Tübingen : Narr, 2003.] p. 26.

16 Anne FRIEDERIKE DELOUIS, *op.cit.* p. 29.

que des résultats, des produits de l'enseignement-apprentissage, sans prendre en compte le processus d'enseignement-apprentissage dans lequel ont été précédemment impliqués les apprenants et les enseignants avec leurs cultures, leurs expériences, leurs personnalités, ou encore, comme il est dit à la fin de la première citation ci-dessus, avec leurs propres langues et leurs propres stratégies d'apprentissage.

Dans le passage suivant, les auteurs du *CECRL* semblent faire appel à la participation démocratique des enseignants :

Si certains praticiens, après réflexion, restent convaincus que l'on atteindra mieux les objectifs propres au public dont ils ont la responsabilité par des méthodes autres que celles préconisées ailleurs par le Conseil de l'Europe, nous souhaiterions qu'ils nous le fassent savoir et qu'ils nous disent, ainsi qu'aux autres partenaires, quelles méthodes ils utilisent et quels objectifs ils poursuivent. Un tel échange pourrait conduire à une compréhension plus étendue de la diversité et de la complexité du monde de l'enseignement des langues, à un débat sur le sujet, toujours préférable à l'acceptation de la pensée dominante essentiellement parce qu'elle est dominante<sup>17</sup>.

L'invitation « *Si certains praticiens, après réflexion, restent convaincus que...* » trahit clairement la posture dominante, et quelque peu condescendante, des auteurs par rapport aux enseignants. Et quelle sincérité peut-on par ailleurs accorder à leur invitation, alors que leur texte est publié par les éditions Didier dans un volume dont la quatrième de couverture commence par les lignes suivantes ? :

Le Cadre européen commun de référence pour les langues est le résultat d'une recherche menée pendant plus de dix ans par des linguistes de renom dans les 41 États membres du Conseil de l'Europe. Les projets qui ont précédé ce résultat final ont été soumis à une large consultation et ont abouti à cette contribution

---

17 *CECRL*, p. 110.

très importante pour la linguistique appliquée et la didactique des langues vivantes.

Ce à quoi invitent ces lignes, ce n'est pas à un débat, mais à une pure et simple application des orientations de ce texte par les enseignants.

L'applicationnisme est un moyen constamment utilisé au cours de l'histoire de la didactique des langues-cultures (DLC) pour déposséder les enseignants de leur autonomie et responsabilité professionnelles. L'applicationnisme est aussi un réductionnisme, qui ne permet pas aux enseignants de prendre vraiment en compte la complexité à laquelle ils sont constamment confrontés dans leurs classes. Avec la frustration, voire la mauvaise conscience des enseignants, l'applicationnisme alimente enfin l'autoritarisme institutionnel : recommander plus ou moins fortement une pratique implique toujours d'en écarter au moins une autre.

On peut repérer dans l'histoire de la DLC les différentes formes suivantes de réductionnisme, qui fonctionnent souvent en se combinant les unes aux autres :

- le *réductionnisme méthodologique*, successivement généré au cours de l'histoire par chacune des méthodologies constituées, qui se voulaient toutes exclusives;
- le *réductionnisme scientifique*, de type linguistique, dans ladite « Linguistique appliquée », ou cognitif, avec aujourd'hui les promoteurs d'un enseignement basé sur les « découvertes » des neurosciences ;
- le *réductionnisme technologique*, basé sur un supposé déterminisme technologique ;
- le *réductionnisme pratique*, fondé sur un ensemble de pratiques considérées comme « les bonnes pratiques » (*the best practices*).

Plus on veut prendre du pouvoir sur les enseignants, et plus nombreux sont les applicationnistes que l'on convoque en même temps. Pour en faire ici l'expérience, j'invente un énoncé ad hoc qui les réunit tous : « L'approche que nous proposons dans ce cours réunit toutes les bonnes pratiques dont l'efficacité, démontrée sur le terrain

par l'expérience de nombreux enseignants, repose sur le fait qu'elles mettent en cohérence et en synergie toutes les potentialités des nouvelles technologies de manière à faire travailler les différentes zones de traitement de la langue dans le cerveau ».

Peut-on imaginer argumentation plus « convaincante », ou en tout cas qui laisse moins d'ouverture sur un débat dans lequel les enseignants pourraient faire valoir leur propre expérience professionnelle ? Les auteurs du *CECRL* ne peuvent se réclamer d'aucun de ces applicationnismes : ils affirment à plusieurs reprises ne pas vouloir imposer quelque méthodologie ou bonne pratique que ce soit, et leurs allusions sont rares et vagues à ce qu'ils appellent (en page 11) « l'exploitation de tout le potentiel des nouvelles technologies de l'information et de la communication ». Quant à l'applicationnisme scientifique, voilà ce qu'ils écrivent dans différents passages de leur texte :

Il faut aussi que la description [des niveaux de compétence] se fonde sur des théories relatives à la compétence langagière bien que la théorie et la recherche *actuellement* disponibles soient inadéquates pour fournir une base<sup>18</sup>.

Un travail récent sur les universaux n'a *pas encore* produit de résultats directement utilisables pour faciliter l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues<sup>19</sup>.

En ce sens, toute langue a une grammaire extrêmement complexe qui ne saurait, *à ce jour*, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif<sup>20</sup>.

6.2.2 Comment les apprenants apprennent-ils ?

6.2.2.1. *À l'heure actuelle*, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question pour que le Cadre de référence lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage. Certains théoriciens prétendent que [...]. D'autres pensent que [...] À l'opposé, certains considèrent

---

18 *CECRL*, p. 23.

19 *CECRL*, p. 87.

20 *CECRL*, p. 89.

que [...]. Entre ces deux extrêmes, *la plupart des étudiants et des enseignants « courants » ainsi que les supports pédagogiques suivront des pratiques plus éclectiques*<sup>21</sup> [...] (Je souligne).

Comme on le voit, les auteurs du *CECRL* n'admettent l'éclectisme des enseignants que dans la mesure où ils considèrent que les recherches ne sont malheureusement pas encore assez avancées pour leur imposer la méthode unique, qui serait la méthode « scientifique<sup>22</sup> ». Mais ces auteurs inaugurent une nouvelle forme d'applicationnisme plus pernicieuse que les précédentes, et que l'on peut appeler « idéologique » en référence au titre de l'ouvrage de 2012 de Bruno Maurer, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*<sup>23</sup>. Le passage suivant du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe* de 2007 en est une parfaite illustration :

Le plurilinguisme et l'éducation plurilingue n'ont pas pour objet l'enseignement simultané de plusieurs langues, l'enseignement fondé sur des comparaisons entre les langues ou l'enseignement du plus grand nombre de langues possibles, mais le développement de la compétence plurilingue et celui de son éducation interculturelle, comme forme du vivre ensemble<sup>24</sup>. (p. 18)

---

21 *CECRL*, pp. 108-109

22 La traductrice française a rajouté dans le premier passage cité « actuellement » (« *la théorie et la recherche actuellement disponibles* »), qui n'apparaît pas dans l'original anglais : “The description [of competencies levels] also needs to be *based on theories* of language competence. This is difficult to achieve because the available theory and research is inadequate to provide a basis for such a description.” (p. 21).

23 On pourrait tout aussi bien parler, comme le fait Emmanuel Antier dans un article de 2018 (§26), d'« applicationnisme politique ». Pour une reprise disponible en ligne des principales idées que B. Maurer expose dans son ouvrage de 2012, cf. Maurer 2015.

24 Je reviendrai plus avant sur cette réduction de la problématique sociale au « vivre ensemble ».

Dans le titre de l'un des chapitres de son ouvrage de 2012, Bruno Maurer annonce qu'il va y développer une critique qui me semble très juste : « Quand l'Europe dissout l'enseignement des langues dans l'éducation plurilingue et interculturelle<sup>25</sup> ». Il la reprend dans la conclusion de son ouvrage sous la forme de questions d'interpellation :

Peut-on admettre sans débat que plus on affirme le rôle central des langues, moins on les enseigne réellement ? Partant, est-il admissible de focaliser l'ensemble de la recherche sur les compétences interculturelles, les savoir-être, au détriment des compétences linguistiques, les savoirs, et des compétences de communication, les savoir-faire<sup>26</sup> ?

Ce n'est pas seulement l'ensemble de la recherche en DLC, mais l'ensemble de l'enseignement qui subit ce déplacement de focalisation. Or les enseignants de langues sont d'abord des spécialistes de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue : leur enlever cet objectif en ne leur fixant qu'une finalité éducative, c'est tout simplement les priver de ce sur quoi se fonde leur autonomie et leur responsabilité professionnelles.

Dans un article de 2006 intitulé « Le *CECRL* et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre », je justifiais ainsi ma critique de l'abandon de la question méthodologique par les auteurs du *CECRL* : « Contrairement aux finalités, aux objectifs et aux contenus, qui relèvent en grande partie des prérogatives institutionnelles, ce sont bien les questions méthodologiques qui constituent en effet le cœur du métier des enseignants de langues »<sup>27</sup>. Mais bien avant moi, en 1985, le didacticien

---

25 Bruno Maurer, *op.cit.* p. 17 (Chapitre 1.2).

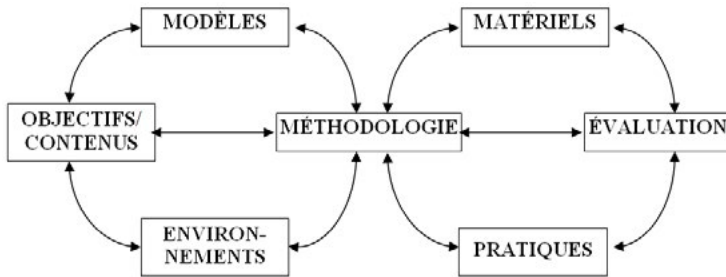
26 *Ibid.* p. 152.

27 Christian Puren, « Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre », 2006, p. 6, <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article35>, consulté le 24/10/2024.

suisse René Richterich avait souligné l'importance de la méthodologie d'enseignement-apprentissage de la langue en tant que domaine commun de mise en œuvre de l'autonomie et de la responsabilité tant des enseignants que des apprenants :

Apprendre à apprendre une langue étrangère, faire découvrir à l'apprenant ses propres stratégies d'apprentissage, le rendre capable de les développer et de les exploiter, lui apprendre à devenir autonome, tels sont quelques-uns des traits marquants de la pédagogie et de la didactique actuelles. Il est intéressant de constater que le poids méthodologique est double : d'une part il concerne l'enseignant qui doit trouver les moyens pratiques de réaliser les tâches ci-dessus, de l'autre, il intéresse l'apprenant qui doit acquérir une méthode pour apprendre. La méthodologie s'applique par conséquent aussi bien à l'enseignement qu'à l'apprentissage<sup>28</sup>.

Cette centralité des questions méthodologiques se retrouve dans la modélisation du champ de la didactique que je propose depuis longtemps dans mes travaux :



La perspective didactique consiste à questionner constamment les questions méthodologiques elles-mêmes (autrement dit, à les problématiser) à partir de l'ensemble des positionnements

28 René Richterich, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 1985, p. 13.

extra-méthodologiques représentés sur ce schéma, sans donner la priorité à aucun d'eux dans les réponses, ce qui ferait tomber inmanquablement dans le réductionnisme. L'applicationnisme méthodologique apparaît lorsque la méthodologie utilisée n'est plus questionnée, parce qu'on se réclame de sa seule cohérence. L'applicationnisme scientifique s'opère à partir d'un ou de plusieurs « MODÈLES » (il s'agit des modèles théoriques) ; l'applicationnisme technologique à partir de « MATÉRIELS » ; et l'applicationnisme des bonnes pratiques à partir de « PRATIQUES ». Une autre forme de réductionnisme, à partir des « ENVIRONNEMENTS », a été systématiquement opérée par toutes les méthodologies lors de leur élaboration initiale : elles se sont toujours construites au départ, en effet, en référence à un public précis et aux débuts de l'apprentissage<sup>29</sup>.

Dans l'applicationnisme idéologique de l'UPL du COE, on neutralise l'ensemble de ce champ de réflexion et de conception didactiques au profit d'un élément de nature « méta-didactique » (« didactologique », dans la terminologie que j'utilise), en l'occurrence une finalité.

Les finalités ont toute légitimité à intervenir dans le champ didactique : en tant que positionnement éthique, elles constituent même, avec les positionnements idéologique et épistémologique, les trois principaux éléments de la perspective didactologique. Mais cette perspective doit en permanence, pour ne pas perdre de vue la complexité de la discipline, être mise en récursivité avec les deux autres perspectives constitutives de la discipline, à savoir les perspectives méthodologique et didactique<sup>30</sup>.

Les deux autres positionnements métaméthodologiques du champ didactique ont donné lieu eux aussi en DLC à des dérives réductionnistes :

— ÉVALUATION : c'est le cas lorsque l'enseignement est fortement influencé par les tests de langue, voire se réduit à la préparation de ces tests (*Teaching to the test*).

---

29 Cf. Christian Puren 1998c.

30 Cf. Christian Puren 1994a pour une approche historique, 1999a pour le fonctionnement actuel.

— OBJECTIFS-CONTENUS : c'est le cas lorsque l'enseignement est fortement influencé par des contenus langagiers prédéterminés, comme dans les cours dits de « langue sur objectif spécifique » qui se basent sur « l'analyse préalable des besoins langagiers » : par exemple les cours de FOS (Français sur objectif spécifique) et de FOU (Français sur objectif universitaire). Une version de ce mode de réductionnisme est bien connue en pédagogie générale, qui a sévi dans les années 1980, et qu'on appelle précisément la « pédagogie par objectifs ». Couplée avec la grammaire notionnelle-fonctionnelle, elle a donné lieu dans certains pays à des programmes de langue constitués uniquement de listes de notions et fonctions langagières.

Le *CECRL* correspond à une version forte du réductionnisme puisque les auteurs proposent de combiner les deux réductionnismes ci-dessus dans une évaluation par objectifs de compétence prédéfinis. Ils privent ainsi les enseignants d'un domaine décisif de leur responsabilité partagée avec les élèves, celle de la régulation conjointe du processus d'enseignement-apprentissage.

Ce *CECRL* est un document décidément très riche : j'y découvre à chaque relecture une bonne raison supplémentaire de le critiquer, et de m'étonner qu'on soit si peu de didacticiens à le faire. Voici ce qu'on peut y lire en page 20 de la version française : « Les efforts d'apprentissage relatifs à ces objectifs [généraux d'apprentissage] et à ces unités [d'apprentissage] doivent aussi se placer sur cette ligne verticale de progrès, c'est-à-dire être évalués en fonction de la compétence acquise<sup>31</sup> ».

On comprendrait à la limite « les résultats des efforts », même si ce n'est assurément pas le meilleur moyen d'encourager les efforts des apprenants. Mais penser que les échelles de compétence permettent d'évaluer les efforts d'apprentissage eux-mêmes est une pure aberration logique et pédagogique. Je me suis dit qu'il s'agissait peut-être d'une des nombreuses erreurs de traduction de l'original anglais, mais la version française y est fidèle : « *Learning efforts in relation to those objectives and those units need also to be situated on this vertical*

---

31 COE 2001, *CECRL* p. 20.

*dimension of progress, i.e. assessed in relation to gains in proficiency*<sup>32</sup>.» (COE 2001, *CFERL* p. 16).

Les auteurs du *CECRL* opèrent en particulier une réduction extrême de la grande complexité de la problématique de l'évaluation en milieu scolaire, telle que j'ai pu la décrire dans un article de 2001 intitulé « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues<sup>33</sup> » et dont j'ai pu en proposer la gestion dans l'ouvrage Maurer et Puren 2019, dans la 4<sup>ème</sup> partie intitulée « Pour une autre évaluation, l'évaluation intégrée ». Cette réduction de la problématique de l'évaluation dans le *CECRL* provoque inmanquablement une réduction de la problématique didactique dans son ensemble, puisque le modèle d'évaluation qu'ils proposent est une évaluation certificative conçue indépendamment de tout processus d'enseignement-apprentissage.

#### ALTERNATIVES DISPONIBLES À LA « VISION » DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DES CULTURES DES AUTEURS DU *CECRL*

Je reprendrai successivement les deux éléments de la « vision » de l'enseignement des langues proposée par les experts du l'UPL du COE, l'« éducation plurilingue et interculturelle » et l'« éducation à citoyenneté démocratique ».

#### *L'« éducation plurilingue et interculturelle »*

— En ce qui concerne l'« éducation plurilingue », je renvoie à toute la 5<sup>ème</sup> partie de l'ouvrage commun de 2019, rédigée par Bruno

---

32 L'original anglais laisse encore moins de doutes : les efforts d'apprentissage sont évalués. en fonction des « gains de compétence » (*gains in proficiency*). Il est possible que la traductrice française ait voulu occulter ou du moins réduire l'énormité de l'affirmation... ou qu'elle n'ait pas pu la comprendre.

33 Christian Puren, « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues », *Les Langues modernes* n° 2, [www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1155](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1155).

Maurer, qui s'intitule significativement « Vers une *méthodologie* plurilingue intégrée » (je souligne). Il s'y oppose en effet à la conception de l'UPL du COE, selon laquelle « l'éducation plurilingue n'[a] pas pour objet l'enseignement simultané de plusieurs langues » (cf. *supra* les lignes extraites du *Guide pour l'élaboration des politiques en Europe* de 2007) : La proposition de « méthodologie plurilingue intégrée » (MPI) que nous faisons dans les lignes qui suivent prend réellement en compte au moins deux langues dans la manière d'enseigner et dans la réflexion sur la manière de les apprendre et de les enseigner<sup>34</sup>. B. Maurer ne présente cette MPI que par ses principes généraux et quelques exemples concrets, parce que — et c'est la conséquence qui m'intéresse directement ici — sa mise en œuvre ne peut forcément être que contextuelle et diversifiée, en particulier puisqu'elle va dépendre de la nature de la L1 et de son fonctionnement par rapport à la L2, et qu'elle ne peut être conçue et mise en œuvre que sous la responsabilité des didacticiens locaux et des enseignants de terrain :

À l'opposé du CECR qui prétend indûment qu'un Cadre unique pour l'enseignement indifférencié de toutes les langues est possible, nous posons les limites de pertinence et de mise en œuvre de la MPI en fonction des publics concernés, des objectifs d'enseignement, des traditions didactiques et des environnements d'enseignement-apprentissage. Ces limites conduisent à une approche « pluriméthodologique » qui peut, au moyen d'un éclectisme raisonné, répondre à la gestion complexe cohérente des processus d'enseignement-apprentissage des différentes langues, à partir d'un accord sur de grands principes communs fondés sur des connaissances partagées relatives à la manière dont les langues s'apprennent<sup>35</sup>.

— En ce qui concerne l'« éducation interculturelle », je renvoie à mon « Modèle complexe de la compétence culturelle : composantes

---

34 *Ibid.* p. 238.

35 *Ibid.* p. 287.

trans-, méta-, inter-, pluri- et co-culturelles<sup>36</sup> » et à l'utilisation que j'en ai faite depuis dans différentes publications (cf. sur mon site la rubrique bibliographique « Culture - Compétence culturelle »<sup>37</sup>); ce sont toutes ces composantes de la compétence culturelle qui doivent désormais être prises en compte en didactique des langues-cultures. Les auteurs du *CECRL* de 2001 avaient ajouté logiquement à la compétence interculturelle de l'approche communicative la « compétence pluriculturelle », pour prendre en compte la nouvelle « Europe plurilingue et pluriculturelle<sup>38</sup> ». Ils n'avaient toutefois pas tiré la conséquence de leur nouvel objectif de formation d'un « acteur social » en langue-culture étrangère, à savoir une compétence « co-culturelle » dans le sens de capacité à adopter ou créer avec l'autre, pour agir avec lui, un ensemble de conceptions partagées de l'action commune. Au cours des années 2005, les experts de l'UPL du COE ont même réduit à nouveau la problématique culturelle au seul « interculturel », comme on le voit dans l'appellation de leur projet d'« éducation plurilingue et interculturelle ».

### *L'éducation à la citoyenneté démocratique*

Les experts de l'UPL du COE ne prennent donc toujours pas en compte dans leur projet éducatif non seulement le « faire ensemble » du travail collectif, mais même le « faire société ensemble » pourtant indispensable dans une citoyenneté partagée. Nous avons vu plus haut, dans la citation du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe* de 2007, que l'objet de l'éducation plurilingue se réduisait pour eux au « vivre ensemble<sup>39</sup> ». On retrouve la même thématique du « vivre ensemble », avec ses valeurs spécifiques, dans

---

36 Christian Puren, « Modèle complexe de la compétence culturelle : composantes trans-, méta-, inter-, pluri- et co-culturelles », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/).

37 [www.christianpuren.com/bibliographies/culture-compétence-culturelle/](http://www.christianpuren.com/bibliographies/culture-compétence-culturelle/).

38 *CECRL*, p. 6.

39 p. 18.

la question programmatique suivante posée par les auteurs du texte d'orientation du colloque d'Arras :

Comment le système éducatif d'un pays, ou d'une région, doit-il s'ajuster pour répondre aux besoins des apprenants et promouvoir un enseignement de langues qui garantisse la formation de citoyens respectueux des Droits de l'homme, des libertés fondamentales, et qui observe également des valeurs telles que *la tolérance, l'égalité, le respect et le vivre-ensemble* ? (je souligne).

Or, de plus en plus de philosophes, sociologues et pédagogues jugent ce « vivre ensemble » insuffisant pour relever collectivement les défis que posent les sociétés actuelles et le projet scolaire d'éducation à la citoyenneté. Dans un dossier pourtant intitulé « Vivre ensemble » du numéro de janvier 2018 de la revue *Le Courrier de l'Atlas*, le politologue et sociologue Vincent Geisser, chargé de recherche au CNRS et à l'IREMAM<sup>40</sup> dénonce :

[Le vivre ensemble] est une posture intellectuelle, politique et sociale qui prône la tolérance, l'antiracisme et l'anti-discrimination. Mais la formule est devenue un fourre-tout. [...] Le discours du vivre-ensemble sert de plus en plus notre incapacité à agir ensemble. [...] À titre personnel, la notion d'« en commun » me paraît plus pertinente, [c'est-à-dire] la défense de valeurs communes et le « faire-ensemble<sup>41</sup> ».

La critique de cette réduction au « vivre ensemble » dans le système scolaire français est tout aussi ferme de la part du pédagogue Philippe Meirieu, qui déclare en 2012 sur le site du Café pédagogique :

---

40 Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman.

41 Vincent Geisser, 2018. « Le 'faire ensemble' me paraît plus pertinent », *Le Courrier de l'Atlas*, n° 212, janvier 2018, p. 28. <https://www.lecourrierdelatlas.com/dossier-du-courrier-vincent-geisser-le-faire-ensemble-me-paraît-plus-pertinent--10333> (dernière consultation 2 février 2023).

Dans cette situation de désagrégation du collectif, l'injonction à la formation à la « citoyenneté » et au « vivre ensemble » ne porte guère... car le « vivre ensemble » n'est qu'illusion ou régression fusionnelle tant qu'il ne s'articule pas — comme toute la tradition de l'Éducation populaire l'a montré et répété — sur un « faire ensemble ».

La conception française de la société est très exigeante, parce qu'elle considère les citoyens comme des individus autonomes et responsables qui « font société » avec tous les autres, c'est-à-dire qui participent activement avec eux au même projet de société. La grande nouveauté de la perspective actionnelle en didactique des langues, c'est que sa pédagogie de référence est une pédagogie bien connue, la pédagogie de projet, qui se donne précisément comme finalité première la formation d'un citoyen, avec comme principe fondamental l'idée que la meilleure manière de former les élèves à la citoyenneté est de leur demander d'agir dans leur micro-société classe comme de véritables citoyens engagés avec leur enseignant dans un projet commun : en l'occurrence, pour ce qui nous concerne, dans un projet d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture. « Faire classe » est donc un enjeu partagé entre l'enseignant et ses élèves, dans le sens où on entend « faire société », et dans le sens où les élèves doivent devenir collectivement de plus en plus autonomes et responsables dans leur apprentissage. Dans la perspective actionnelle, contrairement à la conception des experts de l'UPL du COE, l'éducation citoyenne est donc indissociable d'un « faire ensemble », et ce « faire ensemble » ne peut être que l'enseignement-apprentissage effectif d'une langue culture.

C'est sans doute l'influence des anglo-saxons dans la rédaction de la première version — anglaise — du *CECRL*, qui explique en partie l'absence de prise en compte du « faire société ensemble » dans ce texte, qui introduit pourtant par ailleurs dans l'enseignement-apprentissage des langues la finalité de formation d'un « acteur social ». Le « faire ensemble », en effet, n'a pas dans la philosophie politique anglo-saxonne la place qu'il occupe dans la philosophie politique française : l'idéal des sociétés multiculturelles se limite à la coexistence harmonieuse de communautés diverses. On retrouve cette

différence dans les deux langues elles-mêmes : le titre du numéro des *Cahiers de recherche du GIRSEF*<sup>42</sup>, le n° 110, septembre 2017, « *Faire société* » dans un monde incertain. Quel rôle pour l'école ? » a ainsi été traduit dans la version anglaise<sup>43</sup> par “*Living together in an uncertain world. What role for the school?*” (je souligne).

La perspective actionnelle, qui est une perspective de l'action sociale, étant donné sa pédagogie de référence naturelle, la pédagogie de projet, considère la classe comme une micro-société à part entière. Dans le cas de l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture étrangère, l'homologie est parfaite, puisque l'enjeu est de former un acteur social agissant en langue-culture étrangère dans une société multilingue et multiculturelle, et que précisément la salle de classe est un milieu multilingue (on doit y gérer au moins la L1 et la L2) et multiculturel : il s'y trouve au moins la culture d'enseignement et les multiples cultures d'apprentissage produites par les personnalités, profils cognitifs, motivations, expériences et stratégies individuelles d'apprentissage. Comme je l'ai noté à plusieurs reprises dans mes travaux, et encore dans un récent essai sur la médiation :

en exploitant l'homologie entre la micro-société classe et la société extérieure, on peut considérer et faire fonctionner la classe de langue comme un « incubateur co-culturel », *i.e.* de culture d'action sociale, c'est-à-dire un lieu et un temps où les élèves, de manière intensive et sécurisée parce que médiée par l'enseignant, ont l'opportunité de s'entraîner à des compétences qui leur seront nécessaires plus tard tant dans leur vie professionnelle que citoyenne : s'adapter à d'autres manières de travailler, travailler en groupes, affronter l'inconnu, l'incertitude et la complexité, apprendre de ses erreurs et des erreurs des autres, produire en exploitant au maximum des moyens limités, concevoir et conduire des projets collectifs, s'auto-évaluer individuellement

---

42 Revue du GIRSEF, Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation de l'Université catholique de Louvain, <https://uclouvain.be/fr/chercher/girsef/les-cahiers-du-girsef.html>.

43 n° 111 de la revue, même date.

et collectivement, etc. Le professeur de langue-culture peut alors revendiquer pleinement un rôle d'éducateur dans l'enseignement scolaire, et de formateur dans l'enseignement professionnel<sup>44</sup>.

Les projets pédagogiques, parce que ce sont des actions sociales, donc complexes, sont susceptibles de mobiliser toutes les matrices méthodologiques disponibles (cf. Puren 073), en d'autres termes de demander ce que l'on peut appeler une « approche pluriméthodologique » (cf. Puren 2020f, 2022g). Dans un document de travail (Puren 053), j'ai proposé un T.P. et son corrigé qui porte sur un projet présenté par un enseignant de FLE lors des XII<sup>e</sup> SEDIFRALE (Rio de Janeiro, juin 2001). Ce projet avait une dimension citoyenne marquée, puisqu'il consistait, pour des élèves de classe terminale en FLE du centre-ville d'une capitale sudaméricaine, à aller lire à la fin de l'année leurs traductions en espagnol de poésies françaises dans des classes de la banlieue « déshéritée » de la capitale. Le T.P. proposé consiste à pointer, pour chacun des six grands types différents d'activité que devront pour cela réaliser ces élèves, les matrices méthodologiques qu'ils devront mettre en œuvre. On pourra faire l'exercice, ou consulter directement le corrigé proposé, qui montre que toutes les matrices méthodologiques ont dû être mobilisées successivement au cours de la réalisation de ce projet, certaines, parfois, en combinaison avec d'autres.

## CONCLUSION

Je conclurai en m'appuyant, comme lors de ma conférence, sur deux tableaux. Le projet éducatif national est décliné par le Ministère de l'Éducation nationale (France) dans le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (*Bulletin officiel* n° 17 du 23 avril 2015), sous la forme d'une série d'objectifs dont l'ensemble

---

44 Christian Puren, 2019b, p. 59.

est présenté comme « une référence centrale pour le travail de tous les enseignants et acteurs du système éducatif<sup>45</sup> ».

Si l'on reprend un à un ces objectifs et qu'on les met en regard avec les différentes configurations didactiques actuellement disponibles en DLC, on constate immédiatement l'existence de fortes correspondances binaires<sup>46</sup> :

LE « SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES, DE COMPÉTENCES ET DE CULTURE » ...	CONFIGURATION CORRESPONDANTE EN DLC
« ...ouvre à la connaissance, forme le jugement et l'esprit critique, à partir d'éléments ordonnés de connaissance rationnelle du monde. »	Méthodologie active
« ...favorise un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure. »	Approche communicative-interculturelle
« ... fournit une éducation générale ouverte et commune à tous et fondée sur des valeurs qui permettent de vivre dans une société tolérante, de liberté. »	Méthodologies plurilingues (et pluriculturelles)
« ... donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable. »	Perspective actionnelle (et sa pédagogie de projet)

Par ailleurs, les différentes composantes de la compétence culturelle privilégiées dans chacune de ces matrices méthodologiques peuvent être reprises en ce qui concerne les cultures d'enseignement-apprentissage. Elles permettent de modéliser de cette manière

45 *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015), p. 44.

46 Première publication dans (Puren 2019b), chap. 3.1.1. « La médiation éducative », pp. 44-45.

(voir tableau ci-dessous) ce qu'on peut appeler « les composantes de la compétence de gestion complexe de la variation méthodologique par l'enseignant et les apprenants »<sup>47</sup> :

<b>COMPOSANTE</b>	
1. Connaissance des différentes cultures didactiques (avec les méthodologies correspondantes), à commencer par celle de ses apprenants.	Métaculturelle
2. Capacité à se distancier de sa propre méthodologie, ou de celle de sa formation initiale, ou celle de son manuel. Intérêt et respect pour les autres méthodologies (en particulier celles de ses apprenants).	Interculturelle
3. Capacité à construire des dispositifs méthodologiques différents en « variation pédagogique » (à tous ses apprenants, successivement) ou en « différenciation pédagogique » (simultanément à différents apprenants ou groupes d'apprenants).	Multiculturelle
4. Capacité à construire des dispositifs méthodologiques combinant de manière cohérente des méthodologies différentes de manière à produire entre elles des effets de synergie.	Pluriculturelle
5. Capacité à construire avec les apprenants une culture commune d'enseignement-apprentissage.	Co-culturelle
6. Capacité à appliquer les grands principes actuellement reconnus en pédagogie scolaire : homologie entre l'action sociale visée et l'action scolaire privilégiée, pédagogie active, enseignement explicite, apprentissage réflexif, autonomisation et responsabilisation des apprenants.	Transculturelle

Étant donné le niveau d'autonomie requis des élèves en pédagogie de projet, cette gestion pluriméthodologique ne peut être réalisée que dans le cadre d'une concertation permanente entre eux et leur enseignant. Pour assurer en classe la formation à la citoyenneté

47 Puren, Christian, « De l'éclectisme à la gestion complexe de la variation méthodologique en didactique des langues-cultures », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2022g/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2022g/).

démocratique, comme le souhaite le COE, l'enseignement des langues ne doit pas être « dissout » (pour reprendre l'expression de B. Maurer cité *supra*) dans l'éducation plurilingue et interculturelle : c'est au contraire au cœur de la réflexion et de l'intervention didactiques, dans la gestion et la mise en œuvre commune des différents choix méthodologiques possibles, que peut le mieux se réaliser concrètement la formation des élèves à l'autonomisation et à la responsabilisation citoyennes.

## BIBLIOGRAPHIE

- ANTIER, Emmanuel, « La question de l'éthique en didactique des langues-cultures : aperçu historique et remarques prospectives », *LIDIL, revue de linguistique et de didactique des langues* n° 57, 2018, <https://doi.org/10.4000/lidil.4832>.
- COE. 2001. CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer [CECRL]*. Paris : Didier, 2001, 192 p. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Unité des Politiques linguistiques, <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFRL)*, Strasbourg, Language Policy Unit, 260 p., <https://rm.coe.int/1680459f97>.
- 2007. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, <https://rm.coe.int/16802fc3ab#:~:text=le%20guide%20pour%20l%27a9laboration> (dernière consultation 06/02/2023).
- 2011. *École, collectivité, université: des partenariats pour une démocratie durable. L'éducation à la citoyenneté démocratique en Europe et aux États-Unis*, <https://book.coe.int/fr/droits-de-l-homme-citoyennete-democratique-et-interculturalisme/4773-ecole-collectivite-universite-des-partenariats-pour-une-democratie-durable-l-education-a-la-citoyennete-democratique-en-europe-et-aux-etats-unis.html>
- Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*, <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/platform> (dernière consultation 2022/12/17).
- Portail des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe*, <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home> (dernière consultation 2022/12/18).
- COSTE, Daniel ; CAVALLI, Marisa. 2015. *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Unité des Politiques linguistiques, Division des politiques éducatives, Service de l'éducation,

Direction de la citoyenneté démocratique et de la participation, DGI : Direction générale de la démocratie, Conseil de l'Europe, 2015, 72 p., <https://rm.coe.int/education-mobilite-alte-rite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef>.

FRIEDERIKE DELOUIS, Anne. 2008. « Le Cadre européen commun de référence pour les langues : compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone », *Les Langues modernes* n° 2, avril-mai-juin, pp. 19-31, [www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4878](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4878). Synthèse des actes du Colloque de Tübingen en 2002 : BAUSCH, Karl-Richard *et al.* (dir.), *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* [« Le Cadre européen commun de référence pour les langues en débat. Actes du XXII<sup>e</sup> Colloque de printemps pour la recherche sur l'enseignement des langues étrangères », Tübingen : Narr, 2003.]

GEISSER, Vincent. 2018. « Le «faire ensemble» me paraît plus pertinent », *Le Courrier de l'Atlas* n° 212, janvier, <https://www.lecourrierdelatlas.com/dossier-du-courrier-vincent-geisser-le-faire-ensemble-me-paraît-plus-pertinent--10333> (dernière consultation 02/02/2023).

MAURER, BRUNO. 2012. *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris : Éditions des archives contemporaines, 156 p. [Compte-rendu de lecture par Christian Puren : [www.christianpuren.com/mes-tra-vaux/2012a/](http://www.christianpuren.com/mes-tra-vaux/2012a/).]

— 2015. « Impasses de la didactique du plurilinguisme », p. 159-175 *in* : DEFAYS *et al.* (dir.), *Transversalités. 20 ans de FLES. Faits et gestes du Français Langue Etrangère et Seconde de 1995 à 2015* (Vol. 1), Bruxelles : EME & InterCommunications, 312 p. Disponible en ligne sur le site de l'ATILF : <https://apps.atilf.fr/reseaultf/wp-content/uploads/2015/11/Maurer-TL.pdf> (dernière consultation 06/02/2023).

- MAURER, Bruno ; PUREN, Christian. 2019. *CECR : par ici la sortie !* Éditions des archives contemporaines, 314 p., <https://doi.org/10.17184/eac.9782813003522> (version par parties séparées sur le site de l'éditeur), [www.christianpuren.com/mes-travaux/2019d/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019d/) (volume complet).
- MEIRIEU, Philippe. 2012. « Refondation » : à quelles conditions ? ». Interview pour l'Expresso du Café pédagogique, 10/09/2012, <http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2012/09/10092012Article634828568857530588.aspx>
- MEN, 2015 (Ministère de l'Éducation nationale, France), *SoCLE commun de connaissances, de compétences et de culture*, *Bulletin officiel* n° 17 du 23 avril 2015, <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm> (dernière consultation 02/01/2022).
- PUREN, Christian, 052. « Configurations didactiques disponibles et modes de gestion complexe de la variation méthodologique », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/) (version d'octobre 2022).
- 053. « Le projet pédagogique comme intégrateur didactique » (TP et corrigé) [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/053/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/053/) (version de novembre 2020).
- 073. « Matrices méthodologiques actuellement disponibles en didactique des langues-cultures (tableau). Un outil au service des approches multi- et pluriméthodologiques », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/073/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/073/).
- 1994A. « Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en français langue étrangère de 1925 à 1975 », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 95, juil.-sept., pp. 13-23, [www.christianpuren.com/mes-travaux/1994a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994a/).
- 1998C. « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 111, juillet-septembre, pp. 359-383, [www.christianpuren.com/mes-travaux/1998c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1998c/).

- 1999A. « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », *Les Langues Modernes*, n° 3, 1999, pp. 26-41. Paris: APLV, [www.christianpuren.com/mes-travaux/1999a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1999a/).
- 2001A. « Quelques considérations sur «la politique européenne de l'enseignement des langues» ». *Les Langues modernes* n°3, juillet-août-septembre, pp. 4-12, [www.christianpuren.com/mes-travaux/2001j/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2001j/).
- 2001B. « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues », *Les Langues modernes* n°2, [www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1155](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1155).
- 2006. « Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre », [www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article35](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article35).
- 2009B. « Conclusion-synthèse : variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». Version longue de l'article publié pp. 154-167 in : Évelyne ROSEN (coord.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le Français dans le Monde*, numéro spécial 45 « Recherches et applications », janvier, 192 p., [www.christianpuren.com/mes-travaux/2009b/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009b/).
- 2011J. « Modèle complexe de la compétence culturelle: composantes trans-, méta-, inter-, pluri- et co-culturelles, [www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/).
- 2020F. « Retour réflexif sur vingt ans d'élaboration de la perspective actionnelle, ou la montée des approches multi- et pluriméthodologiques », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2020f/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2020f/).
- 2022G. « De l'éclectisme à la gestion complexe de la variation méthodologique en didactique des langues-cultures », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2022g/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2022g/).

RICHTERICH, René, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette, 1985, 176 p.

PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET COMPÉTENCE CITOYENNE  
ÉTUDE DE LA CITOYENNETÉ DANS UNE SÉLECTION  
DE TRAVAUX DU CONSEIL DE L'EUROPE

---

*Émilie Perrichon*

Université du Littoral Côte d'Opale



En didactique des langues et des cultures, chaque méthodologie constituée s'est construite sur un mode d'adéquation entre sa perspective actionnelle « (à savoir les actions auxquelles elle prépare les élèves à réaliser en langue étrangère) et sa perspective culturelle (à savoir les compétences culturelles auxquelles elle prépare les élèves<sup>1</sup>) ». La perspective actionnelle proposée dans le *Cadre européen commun* depuis 2001, constitue un dépassement de l'approche communicative, et elle implique par conséquent un changement de paradigme et une évolution des concepts majeurs<sup>2</sup>. Mon propos se situe donc dans une perspective co-actionnelle/co-culturelle dans le sens d'une mise en adéquation entre agir social (ce que l'on veut que l'apprenant puisse faire en société) et agir d'apprentissage (ce que l'apprenant est amené à faire en classe<sup>3</sup>). Les élèves sont formés à l'action sociale en société en agissant dans l'espace même de la classe comme des acteurs sociaux : la construction d'une nouvelle perspective actionnelle a vu le jour depuis presque deux décennies, questionnant

- 
- 1 Puren. C, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les Langues modernes* n° 3/2002, juil.-août-sept, Paris, APLV.
  - 2 Perrichon. E, *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*, Thèse de doctorat dirigée par Christian Puren, 2008.
  - 3 Cf. Puren, 2002, 2004.

et faisant évoluer les concepts en place jusqu'à présent comme la notion de compétence mais également les notions de citoyen et de citoyenneté, primordiales lorsqu'il s'agit de développement d'activités collaboratives.

La perspective actionnelle peut, à d'autres égards, apparaître comme une approche pédagogique proche d'une « utopie éthique<sup>4</sup> » dans le sens où elle permet, par des modes d'action collectifs, de préparer à la citoyenneté, à la co-élaboration de sens, le partage de sens, le respect de l'action d'autrui entre autres. Elle peut en effet être une voie éthique vers la préparation à l'action collective en société avec tout ce que cela inclut de positif comme de négatif<sup>5</sup>.

Je propose dans cet article dans un premier temps, d'interroger la notion même de compétence à l'aune de la perspective actionnelle. Comment définir la compétence actionnelle ? Peut-on parler de compétence citoyenne et comment la définir ? Comment les notions de citoyens et de citoyenneté sont définies dans les travaux du Conseil de l'Europe ?

Je m'appuierai pour répondre à ces dernières questions sur une analyse de six textes émanant du Conseil de l'Europe dans lesquels j'ai relevé les occurrences de « citoyen.s » et de « citoyenneté » ainsi que leurs sens/utilisations pour comprendre l'évolution des notions et des enjeux liés à la citoyenneté sur une période allant de 2001 à 2020 :

1. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Conseil de l'Europe, 2001 (désormais *CECR*)

---

4 Galichet, F. « La pédagogie comme fondement d'une utopie éthique » in *Imaginaire & Inconscient*, n° 17, 2006, pp. 101-116.

5 « [...] ces utopies se sont heurtées à la dureté du réel : la classe n'est pas la société ; la pratique de la coopération à l'école peut certes favoriser le progrès des idées socialistes et égalitaires, mais elle peut aussi mieux préparer les individus aux contraintes du « management participatif », qui prône le travail d'équipes et la concertation pour une meilleure productivité, dans le respect des hiérarchies existantes ». Galichet, F. « La pédagogie comme fondement d'une utopie éthique » in *Imaginaire & Inconscient*, n° 17, 2006, p. 106.

2. *Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égalité »*, Conseil de l'Europe, 2008
3. *L'intégration linguistique des migrants adultes, Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques*, Conseil de l'Europe, 2014
4. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, Conseil de l'Europe, Volume Complémentaire 2018/2020
5. *Concepts et méthodologies en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale à l'usage d'éducateurs et de responsables politiques*, Conseil de l'Europe, 2019
6. *Manuel d'éducation à la citoyenneté numérique*, Conseil de l'Europe, 2020

Je m'appuierai également, de manière sous-jacente, sur l'analyse des expériences menées en classe et en formation d'enseignants de langues qui jalonnent mon parcours de recherche depuis de nombreuses années pour proposer deux axes :

1. La notion de compétence dans une perspective actionnelle,
2. La compétence citoyenne et l'utilisation des notions de citoyens et de citoyenneté dans une sélection de six travaux du Conseil de l'Europe de 2001 à 2020.

## LA NOTION DE COMPÉTENCE DANS UNE PERSPECTIVE ACTIONNELLE

### *Définitions de la notion de compétence*

Je propose dans un premier temps de poser quelques définitions de la notion de compétence. Je fais appel tout d'abord à Gérard Scalton qui souligne l'usage du terme « compétence » dans son acception

courante. Il définit de manière précise cette notion en s'appuyant sur les instructions officielles du gouvernement québécois. Pour lui la compétence est « [...] un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources<sup>6</sup> ». Cette définition présente un premier aspect important dans notre optique : la compétence est un savoir-agir.

Dans des tâches collaboratives en classe comme le projet pédagogique, la compétence apparaît en effet d'emblée comme un savoir-agir qui mobilise efficacement un ensemble de savoirs et de savoir-faire permettant de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets. Scallon propose ainsi une typologie des caractéristiques essentielles d'une compétence regroupant une synthèse des différentes définitions existantes et que je trouve particulièrement intéressante :

- La compétence est une capacité, une potentialité (non observable) ou encore une caractéristique permanente des individus. Un individu est compétent même s'il est momentanément inactif.
- La compétence est la capacité d'une personne à mobiliser, voire à utiliser à bon escient ses propres ressources qui lui sont extérieures [...]
- La mobilisation de ces ressources se fait de manière intériorisée c'est-à-dire assurée, sans tâtonnement, sans hésitation [...]
- L'individu mobilise un ensemble intégré de ressources [...]
- Ces ressources sont constituées de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être internes ou externes au sujet.
- La compétence est une capacité qui est révélée lorsque la personne est placée dans une famille de situations-problèmes (plusieurs tâches complexes présentant des ressemblances)<sup>7</sup>.

---

6 (Gouvernement du Québec, 2001 : 4, cité par Scallon, 2004 : 104).

7 Scallon, G, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles : De Boeck, 2004, p. 106.

Dans le *CECR* (Conseil de l'Europe, 2001 : p.16-17), la notion de compétence est présentée en deux points :

1. Les compétences générales individuelles, qui correspondent à des capacités à faire avec des savoirs, savoir-faire, des savoir-être, et des savoir-apprendre.
2. Les compétences à communiquer langagièrement, constituées des compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

Aux compétences générales individuelles décrites dans le *CECR* (Conseil de l'Europe, 2001 :16), j'ai ajouté la notion de compétences générales collectives<sup>8</sup> dans la lignée de ce que propose Scallon.

Absentes des travaux du conseil de l'Europe mais primordiales dans le cadre de la mise en œuvre de la perspective actionnelle en classe de langues, les compétences collectives sont décrites par Le Boterf<sup>9</sup> comme résultant d'une synergie entre compétences individuelles et compétences collectives : « La compétence collective est une émergence, un effet de composition. Elle résulte de la qualité de la coopération entre les compétences individuelles et les compétences collectives » (Le Boterf, 2008 : 199).

La contextualisation de l'agir est un critère important d'évaluation des compétences dans une perspective actionnelle en classe ou en formation. Être compétent c'est en effet être capable de faire des choix pertinents et prendre des décisions en fonction du contexte. Ces éléments sont absents des travaux analysés. Toujours d'après Guy Le Boterf, les quatre traits caractéristiques de la compétence sont les suivants et cela correspond à ce que l'apprenant mobilise dans une macro tâche type projet pédagogique ou toute tâche collaborative :

---

8 Perrichon, E, *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*, Thèse de doctorat dirigée par Christian Puren, 2008.

9 Le Boterf G. (2000, 2006, 4<sup>ème</sup> édition, 2008). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris : Editions d'Organisation, p. 199.

Un savoir agir : la compétence s'exprime dans une action ou un enchaînement d'actions. Elle est de l'ordre du savoir agir et non seulement du savoir-faire qui se limite à un geste professionnel.

Dans un contexte particulier : la compétence est toujours contextualisée. C'est un savoir agir dans un champ de contraintes et de ressources (techniques, humaines, financières, logistiques, temporelles...) déterminées.

Un savoir agir validé : la compétence n'existe que si elle fait ses preuves devant autrui. Si une personne s'auto-déclare compétente, elle prend le risque d'avoir à le prouver.

En vue d'une finalité : la compétence en action est finalisée vers un but. L'action, dans laquelle elle s'investit, a donc un sens pour le sujet qui la met en œuvre. La compétence est guidée par une intentionnalité<sup>10</sup>.

En d'autres termes, un apprenant compétent c'est une personne qui est capable d'analyser la situation à laquelle il doit faire face afin de faire des choix et prendre des décisions. En langue, dans le cas d'un projet pédagogique ou dans toute autre tâche impliquant une action collective, les apprenants sont amenés à choisir, en fonction du contexte et de la tâche, les outils appropriés, les contenus ou la nature même de la tâche par exemple.

### *Compétence actionnelle*

La compétence actionnelle correspond à la capacité que l'apprenant acquiert par l'action et dans l'action, à la transformation du réel dans l'agir. D'après les travaux que j'ai engagés depuis 2008 sur la question, cette compétence correspond à une compétence à agir avec d'autres en langue étrangère, et elle se compose de trois sous-compétences.

---

10 *Idem*, p. 76.

1. La compétence stratégique (compétence à mettre en œuvre des moyens adaptés à la réalisation de l'action. On retrouve ici par exemple des procédures utilisées dans la pédagogie de projet comme la négociation, la mise en commun ou la prise de décision.

2. La compétence informationnelle qui désigne « l'ensemble des compétences permettant à une personne d'évoluer dans la société du savoir et d'utiliser l'information de façon critique en vue de répondre à un besoin, qu'il s'agisse de résoudre un problème, de prendre une décision, de développer ses connaissances, de créer un document, une œuvre ou un produit ou, plus simplement, de poursuivre sa formation » (Université de Montréal, *Apprivoiser l'information pour réussir*, 2004 : 4). L'enjeu pour tout acteur social (dont l'apprenant) n'est plus seulement de comprendre l'information et/ou de l'échanger comme dans l'approche communicative mais de procéder à toute une série d'opérations telles que :

- Le choix de l'information,
- Le traitement de l'information,
- La gestion de l'information,
- L'organisation de l'information,
- La communication de l'information,
- La gestion de la communication de l'information.

Nous retrouvons de manière explicite ces éléments dans le *Guide du citoyen numérique* élaboré par le Conseil de l'Europe en 2020.

La compétence citoyenne peut être développée en classe de langue par l'utilisation de pratiques collaboratives. Dans la collaboration, les apprenants mobilisent toutes les composantes de la compétence citoyenne notamment par l'utilisation de savoir-faire et de savoir-agir au sein du dispositif « classe ».

3. La compétence citoyenne correspond à une responsabilité de participer avec d'autres à la vie sociale et économique et aux affaires publiques de la communauté ; elle renvoie aux savoir-faire et aux savoir-agir que l'individu va mobiliser dans la co-action.

### *La citoyenneté et la compétence citoyenne : définitions*

Dans le *CECR* (2001) et dans les travaux qui suivront, la compétence citoyenne n'est pas réellement définie, elle semble rendre compte de cette volonté de rendre prioritaires les valeurs de compréhension mutuelle, d'échange, d'interactivité entre citoyens européens, se situe dans les objectifs énoncés dans le Deuxième Sommet (novembre 1997) qui « a fait de la préparation à la citoyenneté démocratique un objectif éducatif prioritaire<sup>11</sup> ».

Pour comprendre ce qui est en jeu ici, je m'appuie sur les travaux de Galichet qui, en 2002 dans son article *La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté* évoque trois types de citoyenneté qui me paraissent intéressantes à rappeler. Le premier type qu'il propose est la citoyenneté conçue selon le modèle de la famille. Sur le plan pédagogique, « on peut dire que relèvent de ce modèle toutes les pratiques 'expressives' dans la classe, qui font de celle-ci un groupe fondé sur le respect et la reconnaissance mutuelle des différences<sup>12</sup> ». Il cite à ce propos la pédagogie Freinet et la mise en place des conversations/débats mais nous pourrions citer également toutes les tâches collectives qui nécessitent à un moment ou à un autre des opérations de types négociation, discussion, prise de décision.

Le second est la citoyenneté inspirée du modèle du travail. Pour Galichet, le travail revêt d'abord un aspect anthropologique : « il s'agit notamment de tous les discours philosophiques qui mettent en avant le caractère humanisant du travail ». Sur le plan pédagogique, l'auteur nous indique que ce modèle « permet toutes les pratiques éducatives qui exaltent la valeur et l'importance du travail de groupe, des activités productives et coopératives : de Dewey à Freinet, ces activités sont liées à un type de parole qu'on pourrait appeler *pragmatique* », pour la distinguer de la parole expressive examinée précédemment ; le conseil de coopérative, les pédagogies de

---

11 Conseil de l'Europe, 2001, p. 11.

12 Galichet, F. « La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté » in *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 2002, p. 105.

projet se situent dans cette optique comme nous retrouvons chez Freinet entre autres.

Le troisième et dernier type que Galichet nous donne est la citoyenneté inspirée du modèle de la discussion :

Il s'agit ici de ce qu'on pourrait appeler le « modèle grec » de la citoyenneté, symbolisé par les citoyens rassemblés sur l'agora pour délibérer. La citoyenneté démocratique est alors essentiellement liée à l'exercice du langage, à la recherche en commun de la vérité<sup>13</sup>.

Les travaux du Conseil de l'Europe se situent très clairement dans le premier et le troisième modèle proposé par Galichet. Le second modèle est celui qui nous paraît le plus pertinent dans le cadre d'une mise en place de la perspective actionnelle. Aussi la compétence citoyenne telle que nous la relierions à la co-action, à l'action collective, ce qui est le propre de la perspective actionnelle énoncée dans le *CE-CR* semble, de manière assez contradictoire, absente des travaux du Conseil de l'Europe. J'ai donc entrepris une analyse des occurrences des termes de *citoyens* et de *citoyenneté* dans les six travaux du Conseil de l'Europe sélectionnés afin d'en comprendre les enjeux conceptuels et les positionnements épistémologiques.

#### LA CITOYENNETÉ ET LA COMPÉTENCE CITOYENNE DANS LES TRAVAUX DU CONSEIL DE L'EUROPE

Dans le *CECR* en 2001, co-agir en société nécessite de la part des acteurs en présence le développement d'une compétence citoyenne permettant d'agir et de co-agir dans une dynamique du vivre et du faire ensemble social dans la compréhension mutuelle, le respect des langues et des cultures comme le rappelle le préambule de la Recommandation R (98) 6 (Conseil de l'Europe, 2001:10) que je reproduis ici :

---

13 *ibid.* p. 107.

La Recommandation R (98) 6 qui réaffirme les objectifs politiques de ses actions dans le domaine des langues vivantes :

— Outiller tous les européens pour les défis de l'intensification de la mobilité internationale et d'une coopération plus étroite les uns avec les autres et ceci non seulement en éducation, culture et science mais également pour le commerce et l'industrie.

— Promouvoir compréhension et tolérance mutuelles, respect des identités et de la diversité culturelle par une communication internationale plus efficace.

— Entretenir et développer la richesse et la diversité de la vie culturelle en Europe par une connaissance mutuelle accrue des langues nationales et régionales, y compris les moins largement enseignées.

— Répondre aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle en développant sensiblement la capacité des Européens à communiquer entre eux par—delà les frontières linguistiques et culturelles ;il s'agit là de l'effort de toute une vie qui doit être encouragé, concrètement organisé et financé à tous les niveaux du système éducatif par les organismes compétents.

— Éviter les dangers qui pourraient provenir de la marginalisation de ceux qui ne possèdent pas les capacités nécessaires pour communiquer dans une Europe en interaction.

L'utilisation du terme « citoyen(s) » dans les différents travaux du conseil de l'Europe montre une utilisation plurielle du mot et de ses acceptions entre inter-culturalité et co-culturalité.

### *Liens entre notion de citoyenneté, inter-culturel et co-culturel*

Nous comprenons à la lecture des travaux du conseil de l'Europe que cette volonté de rendre prioritaire les valeurs de compréhension mutuelle, d'échange, d'interactivité entre citoyens européens, se situe dans les objectifs énoncés dans le Deuxième Sommet (de 1997) qui a fait de la préparation à la citoyenneté démocratique un objectif éducatif prioritaire, donnant ainsi une importance accrue à un autre objectif poursuivi dans des projets récents, à savoir :

Promouvoir des méthodes d'enseignement des langues vivantes qui renforcent l'indépendance de la pensée, du jugement et de l'action combinée à la responsabilité et aux savoir-faire sociaux (Conseil de l'Europe, 2001 : 11).

Le besoin de mobilité et d'accès à l'information ainsi que l'importance de la tolérance et de la compréhension mutuelles font des capacités réelles à communiquer au travers des frontières linguistiques, un élément indispensable de l'équipement du citoyen de demain face aux défis et aux possibilités d'une société européenne nouvelle (Conseil de l'Europe, 2002).

Nous retrouvons des confusions dans ces différents textes entre le co-habiter et le co-agir, l'interculturel et le co-culturel, la communication et l'information et ce dans l'ensemble des documents du Conseil de l'Europe analysés. Ces notions se superposent mais ne se distinguent pas clairement dans les textes. Certes, l'idée d'une compréhension mutuelle est reprise et développée dans le *Livre blanc sur le dialogue interculturel* du Conseil de l'Europe, « *Vivre ensemble dans l'égalité* » daté de 2008, mais on remarque également l'idée, de plus en plus présente d'une co-action citoyenne. Nous pouvons y voir là encore une volonté de placer l'éducation à la citoyenneté démocratique comme un objectif prioritaire comme dans les extraits qui suivent :

L'éducation à la citoyenneté démocratique est essentielle tant au fonctionnement d'une société libre, tolérante, juste, ouverte et inclusive, qu'à la cohésion sociale, à la compréhension mutuelle, à la solidarité et au dialogue interculturel et interreligieux, ainsi qu'à l'égalité entre les femmes et les hommes. Elle englobe toutes actions éducatives formelles, non formelles ou informelles, y compris l'enseignement professionnel, la famille et les communautés de référence, qui permettent à un individu d'agir en tant que citoyen actif et responsable, respectueux des autres. L'éducation à la citoyenneté démocratique couvre, entre autres, l'éducation civique, historique, politique et aux droits de l'homme, ainsi que l'éducation sur le contexte mondial des sociétés et sur le

patrimoine culturel. Elle encourage des approches pluridisciplinaires et combine l'acquisition de connaissances, de compétences et de comportements, notamment la capacité de réflexion et la disposition à l'autocritique nécessaire à la vie au sein de sociétés culturellement diverses (Conseil de l'Europe, 2008 : 16).

La citoyenneté désigne alors, au sens le plus large du terme, un droit et même une responsabilité de participer, avec les autres, à la vie sociale et économique, ainsi qu'aux affaires publiques de la communauté. Elle est essentielle au dialogue interculturel car elle nous invite à considérer les autres, non pas de manière stéréotypée — comme « l'autre » —, mais comme des concitoyens et comme nos égaux. Faciliter l'accès à la citoyenneté exige l'adoption non seulement de mesures réglementaires et législatives mais aussi de mesures éducatives. La citoyenneté favorise la participation civique et contribue ainsi à la valorisation de l'apport de nouveaux venus, qui consolident à leur tour la cohésion sociale (Conseil de l'Europe, 2008 : 15).

La compétence citoyenne correspond alors à une responsabilité de participer avec d'autres à la vie sociale et économique et aux affaires publiques de la communauté ; elle renvoie aux savoir-faire et aux savoir-agir que l'individu va mobiliser dans son action avec et non sur l'autre. Entre 2001 et 2008, les textes du Conseil de l'Europe se placent donc de plus en plus vers le co-actionnel/co-culturel en mettant en avant l'idée d'une co-participation et d'une responsabilisation de l'individu dans l'action sociale. Dans le *CECR*, l'étude de l'utilisation des mots de citoyens et de citoyenneté nous permet d'entrevoir plusieurs conceptions de la citoyenneté.

J'ai constaté néanmoins peu d'évolution entre les deux versions du *CECR* entre 2001 et 2018. Dans la première version de 2001, j'ai relevé seulement deux occurrences du terme « citoyen » et deux occurrences du terme « citoyenneté ». Les occurrences repérées dans le *CECR* (2001), sont liées à la notion de citoyenneté démocratique, sans que cela ne soit véritablement défini par ailleurs dans le cadre lui-même ni dans d'autres documents. Les auteurs parlent indifféremment de « citoyenneté démocratique » (2008, p. 31, p. 47), de

« citoyens actifs » (2008, p. 31, p. 32 ; 2020, p. 24), de « citoyens créatifs » (2008, p. 36) pour ne citer que ces exemples, sans vraiment apporter un éclairage notionnel ou conceptuel sur ce que recouvrent ces différentes expressions. Il faut attendre 2008 dans le *Livre blanc sur le dialogue interculturel* « *Vivre ensemble dans l'égalité* » pour en voir quelques développements que je reproduis ici :

L'enseignement de l'histoire dans une Europe démocratique devrait occuper une place essentielle pour la formation d'un citoyen responsable et actif et pour le développement du respect de toute sorte de différences, respect fondé sur une compréhension de l'identité nationale et des principes de tolérance.

*Livre blanc sur le dialogue interculturel* « *Vivre ensemble dans l'égalité* », Conseil de l'Europe, 2008, p. 32

L'éducation à la citoyenneté démocratique est essentielle tant au fonctionnement d'une société libre, tolérante, juste, ouverte et inclusive, qu'à la cohésion sociale, à la compréhension mutuelle, à la solidarité et au dialogue interculturel et interreligieux, ainsi qu'à l'égalité entre les femmes et les hommes. Elle englobe toutes actions éducatives formelles, non formelles ou informelles, y compris l'enseignement professionnel, la famille et les communautés de référence, qui permettent à un individu d'agir en tant que citoyen actif et responsable, respectueux des autres. La langue est souvent un obstacle aux conversations interculturelles.

*Livre blanc sur le dialogue interculturel* « *Vivre ensemble dans l'égalité* », Conseil de l'Europe 2008, p. 31

Cette conception de la citoyenneté démocratique est explicitement liée à l'interculturel, or dans l'ensemble des travaux du conseil de l'Europe, à chaque occurrence des termes de citoyen ou de citoyenneté ce qui semble nettement en jeu, c'est la co-culturalité et non l'interculturalité car cela suppose qu'un socle culturel commun soit co-construit pour que les individus qui co-agissent et apprennent à vivre ensemble.

Nous trouvons dans le volume compagnon de 2018-2020, cinq occurrences de citoyens, essentiellement pour désigner, de fait,

l'apprenant, ce qui est en réalité une différence avec le *CECR* en 2001 qui évoque l'apprenant comme acteur social. Il semble que les notions de citoyen et d'acteur social, bien que proches, revêtent toutefois une réalité plus large. Dans le volume complémentaire du *CECR* (Conseil de l'Europe, 2018, 2020), le citoyen est lié au droit d'une éducation dite « inclusive » dans le sens où le langage est considéré comme un vecteur d'opportunité et de réussite dans les domaines sociaux, éducationnels et professionnels tels qu'on peut le lire dans les deux passages suivants :

En outre, le *CECR* met à disposition un métalangage qui favorise le traitement de la complexité de la compétence langagière de tous les citoyens dans une Europe multilingue et interculturelle, et qui permet aux décideurs en matière d'éducation de réfléchir à des objectifs et des résultats de l'apprentissage cohérents et transparents (p. 11).

Un des principes fondamentaux du *CECR* est de valoriser la formulation positive des objectifs et des résultats de l'éducation à tous les niveaux. Sa définition des aspects de la compétence, sous forme de « je peux faire » (can do), fournit une feuille de route claire et commune à tous pour l'apprentissage et constitue un instrument de mesure des progrès bien plus nuancé que lorsque l'accent est mis exclusivement sur les notes dans les tests ou les examens. Ce principe est fondé sur la vision du *CECR* selon laquelle le langage est un vecteur d'opportunité et de réussite dans les domaines sociaux, éducationnels et professionnels. Cette caractéristique clé contribue à atteindre le but que se fixe le Conseil de l'Europe qui est de faire d'une éducation inclusive un droit pour tous les citoyens (p.27).

En outre, dans les travaux analysés, la notion de citoyen est également liée au développement de la notion de « citoyenneté numérique ». En effet, le terme de citoyen est cité uniquement dans les grilles de compétences pour les interactions en ligne dans le volume complémentaire. Dans aucune autre grille il n'est question de citoyen ou de citoyenneté.

Lors de mon analyse des différents travaux du Conseil de l'Europe de 2001 à 2020, les termes de citoyens et de citoyenneté apparaissent très largement utilisés dans les travaux sur le numérique. Dans le *Manuel pour la citoyenneté numérique* paru en 2020, le terme de citoyen apparaît 77 fois et le terme *citoyenneté* systématiquement accolé à « numérique » apparaît 57 fois sur un rapport de 150 pages. Dans les textes du Conseil de l'Europe, nous passons donc, dans le langage, d'une citoyenneté démocratique à une citoyenneté numérique. J'ai donc voulu me pencher sur la citoyenneté numérique pour comprendre comment cela pouvait influencer sur les activités de classe et comment cette expression peut permettre de comprendre l'évolution de ces notions dans les travaux du conseil de l'Europe.

### *Citoyenneté démocratique et citoyenneté numérique*

Dans le volume complémentaire du *CECR 2018-2020*, ainsi que dans l'ouvrage *Concepts et méthodologies en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale à l'usage d'éducateurs et de responsables politiques* (Conseil de l'Europe, 2019) et le *Manuel d'éducation à la citoyenneté numérique*, (Conseil de l'Europe, 2020), la notion de citoyenneté numérique complète dans les textes l'expression de « citoyenneté démocratique ». Bien qu'évidemment liée, l'utilisation de ces deux termes renvoie à l'évolution de la conception de la notion même de citoyen et de citoyenneté.

Dans le *Manuel d'éducation à la citoyenneté numérique* (Conseil de l'Europe, 2020), le concept de citoyenneté numérique y est longuement défini et cette définition me semble intéressante pour la perspective qui est la nôtre dans cet article. Dans ces travaux, issus d'une réflexion initiée en 2008, les principes contextuels préalables à la citoyenneté numérique sont définis ainsi (p. 20) selon 3 niveaux, le niveau organisationnel, le niveau informationnel et le niveau contextuel. Ces neuf principes directeurs renvoient en grande partie aux différentes composantes de la compétence actionnelle telle que j'ai pu la définir *supra*. Pour développer ce que les auteurs ont appelé la citoyenneté numérique. Nous retrouvons en premier lieu l'accès aux technologies numériques et les aptitudes fonctionnelles et

numériques de base comme un deuxième préalable (*Manuel d'éducation à la citoyenneté numérique*, Conseil de l'Europe, 2020, p. 18)

2. Sans elles, nul ne peut lire et écrire, consulter des informations et poster des contributions, participer, en tant que citoyen, à des enquêtes ou s'exprimer de manière à participer à la communauté en ligne. [...]

Cela correspond à la compétence informationnelle qui fait partie de la définition que nous avons donnée plus en amont de compétence actionnelle. Dans le *Manuel d'éducation à la citoyenneté numérique* de 2020, les trois principes informationnels sont les suivants :

4. Connaître ses droits et ses responsabilités est essentiel pour être un citoyen numérique actif. Cette connaissance, qui se nourrit des valeurs et des attitudes autant qu'elle les alimente, se développe implicitement et explicitement à la maison, à l'école et dans tous les milieux en ligne et hors ligne dans lesquels nous apprenons, vivons et échangeons. [...]

5. Des sources d'information fiables sont essentielles à une participation active et positive à la vie de la communauté. [...]

6. Les aptitudes participatives dépendent d'une série d'aptitudes cognitives et pratiques [...] Ces aptitudes combinent plusieurs éléments : savoir quand et comment prendre la parole, saisir pleinement le sens des messages grâce à l'empathie et à la compréhension culturelle, faire preuve d'esprit critique et savoir s'exprimer à l'oral et à l'écrit.

Les auteurs du *Guide pour la citoyenneté numérique* du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2020) énoncent également des principes organisationnels aux niveaux personnel et sociétal en évoquant « la réflexion adaptative et la résolution des problèmes » qui peuvent être développées dans des tâches collaboratives tels que des projets pédagogiques. Pour les auteurs du guide :

La résolution des problèmes passe par la compréhension des enjeux, l'analyse, la synthèse, l'induction et la déduction, mais

dépend surtout de la mobilisation de facultés cognitives au moyen d'activités exploratrices, et ce dès la petite enfance. » [...] et la communication, deuxième principe organisationnel pour les auteurs du guide, qui désigne à la fois les aptitudes et les outils mobilisés pour interagir et pour diffuser et recevoir des informations. [...] (p. 18).

Les possibilités d'exercice de la citoyenneté sont le dernier des neuf principes directeurs énoncés par les auteurs du guide.

9. Sans ces possibilités, les citoyens numériques ne peuvent ni aiguïser leurs compétences citoyennes, ni exercer leurs droits et leurs responsabilités (p. 19).

On peut lire plus loin :

Des compétences clés telles que l'écoute, l'observation et la valorisation de la dignité humaine et des droits de l'homme permettent de savoir apprécier la diversité culturelle et d'acquiescer une vision critique de la langue et de la communication, par exemple [...]. L'éducation à la citoyenneté numérique vise à offrir à chacun la possibilité de maîtriser tout l'éventail des compétences citoyennes (p. 15).

C'est uniquement dans ces paragraphes dans l'ensemble des travaux du conseil de l'Europe que j'ai analysés que l'expression « compétence citoyenne » est utilisée sans y être véritablement définie. Un éclairage toutefois est apporté dans l'introduction du *Manuel d'éducation à la citoyenneté numérique* (Conseil de l'Europe, 2020) on retrouve le modèle conceptuel de la citoyenneté numérique et on comprend à travers la définition qui est donnée ce qui est sous-entendu par « citoyen numérique » :

Un citoyen numérique est une personne qui est capable, parce qu'elle a acquis un large éventail de compétences, de participer de façon active, positive et responsable, aux communautés en ligne et hors ligne, au niveau local, national ou mondial.

Les technologies numériques étant par nature en constante évolution, l'acquisition des compétences nécessaires est l'affaire de toute une vie et devrait commencer dès l'enfance, à la maison et à l'école, dans des contextes éducatifs formels, informels et non formels.

La confusion entre « citoyen numérique » et citoyen global, entre « citoyenneté démocratique » et « citoyenneté numérique » montrent une porosité conceptuelle de ces notions dans les travaux du Conseil de l'Europe mais il semble qu'on trouve enfin le lien explicite entre « faire-ensemble » et développement de compétence citoyenne dans la définition faite de l'exercice de la citoyenneté numérique :

L'exercice de la citoyenneté numérique recouvre un grand nombre d'activités: créer, consommer, partager, jouer, rencontrer des gens, mais aussi approfondir, communiquer, apprendre et travailler. Des citoyens numériques compétents sont capables de s'adapter aux difficultés quotidiennes et nouvelles dans des domaines comme l'apprentissage, le travail, l'employabilité, les loisirs, l'inclusion et la participation sociale en respectant les droits de l'homme et les différences interculturelles. (Conseil de l'Europe, 2020, p. 12)

## CONCLUSION

À la lumière de l'analyse du traitement des termes « citoyens » et « citoyenneté » et de leurs acceptions dans six publications du Conseil de l'Europe de 2001 à 2020, l'ensemble des éléments cités dans le développement d'une citoyenneté démocratique et numérique dans les travaux du Conseil de l'Europe ne vont pas explicitement dans le sens d'un développement d'une compétence co-actionnelle/co-culturelle, littéralement d'une compétence à agir avec d'autres mais se situe plutôt dans une perspective interculturelle du vivre-ensemble et non de l'agir ensemble. Or, la compétence actionnelle suppose un socle commun partagé, une culture d'action

commune qui ne peut s'appréhender, en matière d'éducation que par des modes collectifs d'apprentissage (type projet).

Les auteurs de ces guides renvoient en 2020 la compétence citoyenne largement à la sphère numérique et propose un modèle de compétence citoyenne qui, bien que critiquable, comporte des éléments intéressants, je n'en citerai qu'un en guide d'ouverture : c'est la créativité. En effet, dans les travaux du Conseil de l'Europe (2018, 2020), la créativité est considérée comme une aptitude clé pour développer une compétence citoyenne. Dans le volume complémentaire du *CECR* la notion de créativité apparaît dans ce que les auteurs ont appelé la base macrofonctionnelle du *CECR* pour les activités langagières (Conseil de l'Europe, 2018, p. 33). Elle est reliée à la médiation de la communication, dans la médiation de texte mais cela va en réalité plus loin car toute co-action, en classe comme en société, nécessite de la créativité (ou de la co-créativité). Les tâches actionnelles, collectives et co-créatives en classe de langue, en préparant les apprenants à la co-élaboration de sens, au partage de sens, au respect de l'action d'autrui sont une voie vers la préparation à l'action collective en société, constitutive de la citoyenneté.

## BIBLIOGRAPHIE

- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1<sup>e</sup> éd. 1996, 2<sup>e</sup> éd. corr. 1998 ; Paris : Didier, 191 p.
- (2002). *Guide pour les utilisateurs*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1<sup>e</sup> éd. 1996, 2<sup>e</sup> éd. corr. 1998 ; <https://rm.coe.int/168069782b>, dernière consultation : mars 2023.
- (2008). 118<sup>e</sup> Session du Comité des Ministres, *Livre blanc sur le dialogue interculturel du Conseil de l'Europe, « vivre ensemble dans l'égalité »*, téléchargeable : [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectId=09000016805d38e8](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805d38e8) , dernière consultation : mars 2023.
- (2014). *L'intégration linguistique des migrants adultes, Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques*, <https://rm.coe.int/16802f9ad5>, dernière consultation : mars 2023.
- (2018, 2020), *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, Volume Complémentaire*, <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>, dernière consultation : mars 2023.
- (2019). *Concepts et méthodologies en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale à l'usage d'éducateurs et de responsables politiques*. <https://rm.coe.int/168070eb86>, dernière consultation : mars 2023.
- (2020). *Manuel d'éducation à la citoyenneté numérique*, <https://rm.coe.int/168098f322>, dernière consultation : mars 2023.
- GALICHET, F. (2002). « La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté ». *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 105—124. <https://doi.org/10.7202/007151ar>
- (2006). « La pédagogie comme fondement d'une utopie éthique ». *Imaginaire & Inconscient*, n° 17, 101-116.
- LE BOTERF, G. (2000, 2006, 4<sup>e</sup> édition, 2008). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris : Editions d'Organisation, 271 p.
- PERRICHON, E. (2008). Thèse de doctorat : « agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères,

enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle », dirigée par Christian Puren. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029>

- PUREN, C. (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les Langues modernes* n° 3/2002, juil.-août-sept., pp. 55-71, Paris, APLV.
- (2004). « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ». Actes du XXVe Congrès de l'APLIUT, 5-7 juin 2003 à Auch, *Les Cahiers de l'APLIUT* (revue de l'Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie), vol. XXIII, n° 1, février, pp. 10-26.

SCALLON, G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck, 342 p.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL (Direction des bibliothèques). (2004). *Apprivoiser l'information pour réussir*, 16 p. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/18/apprivoiser-information-reussir\\_2004.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/18/apprivoiser-information-reussir_2004.pdf?sequence=1&isAllowed=y), dernière consultation : mars 2023.



VERS UNE DIDACTIQUE POÉTHIQUE ET BIENVEILLANTE

---

*Stéphanie Pabud (EFLE-UNIL), Camille Roelens (UCBL1-ECP)*

Université de Lausanne



## INTRODUCTION : INTENTIONS ET DÉMARCHES

Le présent chapitre se situe à la rencontre des questionnements (1) sur les conditions éthico-politiques et langagières de l'expérience démocratique aujourd'hui, et (2) sur les manières dont l'éducation/formation en général, et l'enseignement des langues en particulier, peuvent préparer au mieux à cette dernière les individus des jeunes générations, voire contribuer à accompagner les autres durablement. Il investit plus particulièrement deux des axes soumis à réflexion d'abord en colloque, puis dans ce volume, à savoir l'« enseignement-apprentissage des langues et citoyenneté » et les « stratégies et outils didactiques » mis en œuvre pour ce faire.

Nous croisons pour cela deux regards de chercheurs, qui doivent eux-mêmes nous permettre d'articuler trois perspectives qui paraissent utiles pour considérer adéquatement notre objet, mais que nous ne pouvons chacun.e réunir qu'en intervenant à deux voix et quatre mains. La première de ces perspectives est bien sûr, dans le présent cadre, didactique, centrée sur l'enseignement-apprentissage des langues-cultures et appelée à être, dans nos sociétés diversifiées, inclusive — à tenir compte des coordonnées singulières des apprenants, de leurs contingences ainsi que de leurs motivations et besoins —, mais aussi impliquée, et perméable aux réalités des contextes (Blanchet et Rispaïl 2011).

Autour d'elle convergent nos deux visions, émanant chacune de nos deux spécialités disciplinaires. D'une part une (socio)linguistique éthique (Pahud 2022), offrant une définition de la langue comme dispositif social constamment en variation(s) du fait des

multiples expériences humaines qu'elle irrigue et au sein desquelles elle permet à chaque individu de s'engager, d'agir, et d'être un sujet « qui compte », dans les mots des éthiques du *care*, éthiques « part[ant] d'expériences rattachées au quotidien », de « problèmes moraux de personnes réelles dans leur vie ordinaire » (Paperman 2010 : 54) et centrées sur les concepts moraux que sont l'attention, la bienveillance, mais aussi la responsabilité. D'autre part la philosophie, et plus spécifiquement en l'espèce la philosophie politique et morale de l'éducation et de la formation, dans une perspective pratique, c'est-à-dire nous aidant, en situation, à nous repérer pour répondre à la question : que faire, et, corrolairement comment, ou du moins avec quels possibles ?

L'hypothèse que nous éprouverons ici est qu'il serait profitable de tendre à une didactique que nous qualifions de *poétique* et bienveillante, accompagnant l'autonomie des apprenant-e-s de manière à leur permettre de se dépendre de leur éventuelle insécurité linguistique, d'accéder au français en première personne, sans être entravé-e-s par des représentations limitantes, et de remplacer le fantasme limitant d'un parler « correct » par la quête empuissant-e d'un parler « juste », à savoir ajusté aux multiples situations (scolaires, académiques, professionnelles, administratives, intimes, etc.) qui se présenteront aux unes ou aux autres et à même de leur garantir une citoyenneté pleine et entière (Cerquiglini et al. 2000).

Dans une première partie, le premier auteur présentera de manière problématisée une forme de grille de compréhension philosophique de ce que signifie tenter de penser l'éthique, la citoyenneté et l'éducation *dans la démocratie*, en donnant à ce terme, après Tocqueville (1835-1840/1981), un sens qui excède de loin le seul régime ou cadre institutionnel.

Dans une deuxième partie, la seconde auteure montrera quelques avantages possibles d'allier à des séquences didactiques « classiques », conventionnelles, permettant l'acquisition de savoirs et de compétences linguistiques et sociolangagières, des séquences didactiques réflexives *créatives*, à savoir créatives, collaboratives et engageantes, permettant d'esquisser des méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues intégrant l'expérientiel à l'horizon d'une perspective éthique appliquée.

Enfin, une brève ouverture conclusive nous permettra de faire un point sur ce que nous pensons pouvoir être les bénéfices du dialogue mené, et d'esquisser quelques pistes d'approfondissement.

#### PENSER L'ÉTHIQUE, LA CITOYENNETÉ ET L'ÉDUCATION DANS LA DÉMOCRATIE : PROBLÉMATISATION, ENJEUX ET PERSPECTIVES

Le type de problématisation et de dégagement des enjeux et perspectives de notre réflexion auquel nous nous livrons ici fait fond sur nombre de travaux antérieurs permettant d'en déployer les détails et plis, là où, pour des raisons d'espace de texte, il nous faut ici aller d'emblée à l'essentiel de ce qui est nécessaire pour saisir la démarche que nous présentons en deuxième partie du texte. Nous nous autorisons donc à en passer par ces jalons ci-et-là, et à y renvoyer le cas échéant pour davantage de détails.

Problématiser, selon le spécialiste de cette démarche en philosophie de l'éducation et en didactique qu'est Michel Fabre, « c'est : a) l'examen d'une question ; b) par une pensée articulant données et conditions du problème, dans un cadre déterminé ; c) par une pensée qui se surveille elle-même ; d) dans une perspective heuristique » (2017, p. 18).

Notre question, nous l'avons dit, est celle de ce que peut être utilement une didactique *poétique* et bienveillante, au sens que nous avons commencé à présenter en introduction, dans l'enseignement-apprentissage des langues au XXI<sup>ème</sup> siècle. Le cadre est celui des démocraties occidentales, sur lequel se concentrent l'ensemble de nos travaux, celui que Marcel Gauchet appelle *le nouveau monde* (2017) pour marquer l'ampleur des mutations à portée anthropologiques, touchant en particulier les conditions de l'éducation et de la formation (Blais *et al.*, 2008) en son sein. C'est aussi celui dans lequel Alain Renaut nous dit qu'il est important de réussir à penser un *humanisme de la diversité* (2009), autrement dit un cadre de poursuite de l'idéal de l'autonomie fonctionnelle, morale et intellectuelle des sujets humains (Foray, 2016a) dans un cadre moins homogène et plus mouvant linguistiquement et culturellement que les cadres de pensées et imaginaires sociaux dans lesquels Emmanuel Kant ou

Georg W.F. Hegel par exemple, voire même Hannah Arendt, pouvaient en leur temps penser ces mêmes enjeux et inspirer en cela cette démarche longtemps après eux.

Sans doute la condition même du philosophe de l'éducation et de la formation, qui lui impose, en l'espèce, d'être à la fois en dehors et en dedans de son objet (Foray, 2016b), lui fait elle sans cesse courir le risque de sous-estimer l'ampleur de changements dans lequel, *volens nolens*, il est lui-même pris (et peut avoir des avis subjectifs) : voilà exemplairement ce qu'il faut savoir surveiller et déjouer. Dans cette voie, on trouve souvent des questions plus encore que des réponses, en particulier si l'on attend que ces dernières prennent des formes à même de guider directement les pratiques. D'un autre côté, se tenir trop loin de ces dernières met sans cesse à portée d'une accusation de surplomb ou d'abstraction. Entre ces deux pôles d'impasse, une piste à explorer consiste à paver la voie qui mène à une meilleure compréhension de ce que le rapport individuel aux enjeux moraux, civiques et linguistiques des individus vivant ces temps démocratiques hypermodernes (Lipovetsky et Charles, 2004/2006) peut ou ne peut pas être compte-tenu d'un impératif de cohérence interne avec les lignes de forces axiologiques de ces transformations, que l'on peut rassembler sous le terme de poursuite sans cesse plus profonde du *projet démocratique* (Frega, 2020).

Schématiquement, ce dernier se donne pour ambition de permettre à l'ensemble des individus, quelle que soit la contingence de leurs coordonnées sociales, culturelles, politiques ou encore économiques — initiales ou présentes — de faire valoir leurs droits égaux et leur légitimité égale à poursuivre la conception du bien-être qui a leur préférence, à faire des choix de vie pour progresser dans cette direction, à interagir les un.e.s avec les autres sur la base de leurs consentements et en vue de leur avantage mutuel. Cependant, comme on le devine, il est sans doute plus facile de s'accorder sur la légitimité et la valeur de ce projet que de dégager ses conditions pratiques de mise en œuvre. Selon nous, le type de didactique de l'enseignement-apprentissage des langues que nous envisageons doit pourtant y prendre sa part.

Pour cela, il importe avant tout de prendre conscience de la problématique intrinsèque et irréductible du monde dans lequel, si l'on

accepte ce prime diagnostic, il s'agit alors d'enseigner et d'apprendre (Fabre, 2011). Longtemps, dans les modes traditionnels de transmission du savoir mais aussi largement dans une première modernité dont le point faitier en terme d'enseignement en France s'est sans doute trouvé dans la si fameuse école de la III<sup>ème</sup> République (Gauchet, 1985), les savoirs à transmettre ont pu se présenter à leur récipiendaires comme autant de réponses fermes et solides aux éventuelles questions éthiques et politiques du vivre-ensemble humain, et la langue elle-même ne faisait pas exception en ce sens. Jusqu'à la fin des années 1960, le monde dans lequel la relation pédagogique se noue reste un monde ordonné, où chacun.e a sa place dans un système hiérarchique fixé et largement reconnu comme tel.

C'est la remise en cause de ce dernier qu'analyse exemplairement Hannah Arendt dans « La crise de l'éducation » (1961/1972), et, lorsqu'elle dit que le rôle de l'éducation est d'introduire les nouveaux venus dans un monde de culture, la relative homogénéité culturelle et linguistique des contextes d'enseignement est pour elle une forme d'évidence implicite, de même, par exemple, que le caractère incontournable selon elle pour tout sujet humain vraiment cultivé de l'apprentissage des langues anciennes dont elle use elle-même dans le texte. La posture auctoriale (Baron, 2010) alors adoptée est d'ailleurs intéressante et révélatrice : c'est au lectorat de s'élever à la compréhension de son lexique plurilingue, et non à elle, dans son esprit, de *bien veiller* à permettre cet accès largement. De même, dans sa conception de l'échange entre l'enseignant.e et l'élève, il est clair que ce dernier n'a pas encore émergé, dans son esprit et pour le dire comme Jean Claude Quentel (2008), au statut de *personne* et donc d'*interlocuteur* ou d'*interlocutrice* potentiel.le. Comme on le sait, ce type de conception repose sur un postulat simple et maintes fois exprimé en général et dans des cas pédagogiques particuliers : il faudrait préserver les espaces éducatifs de toute intrusion des principes générateurs de la modernité démocratique que sont les dynamiques d'égalisation et d'individualisation, sauf à y rendre à brève échéance l'enseignement et l'apprentissage impossibles. Cela justifie une relation d'enseignement-apprentissage densément paternaliste, politiquement et moralement, c'est-à-dire promouvant de contraindre les individus, supposément *pour leur bien*, quant à ce qu'ils et elles

doivent devenir dans l'éducation et la formation : imposition, donc, et non proposition, qui fonde l'autorité magistrale.

Comme nous l'avons montré ailleurs (voir notamment Roelens, 2021a, 2022) et comme on l'aura d'ailleurs sans doute pressenti à la lecture des lignes qui précèdent, une telle prescription s'avère pratiquement impossible à tenir aujourd'hui et axiologiquement de plus en plus difficile à défendre aux plans éthique et politique. Il faut donc pouvoir envisager ici un changement de paradigme dans ces domaines, qui en engage d'autres dans les domaines qui y sont liés, en particulier s'agissant des conceptions de l'éthique et de la citoyenneté que l'éducation et la formation instituées devraient promouvoir.

Précisons en particulier deux points. Premièrement, y compris chez les auteur.e.s les plus marqué.e.s par le libéralisme au sens classique (et même s'ils critiquent ces attitudes par ailleurs dans le cadre des relations entre adultes) les conceptions de l'éthique et de la citoyenneté envisagées comme devant être promues par les institutions publiques d'éducation et de formation sont alors très moralistes (prétendant avoir une conception dense et supérieure de la vie bonne et du bon citoyen) et paternalistes (revendiquant de chercher activement à imposer largement cette conception). Deuxièmement, ces conceptions reposent toujours sur des formes d'évidences culturelles partagées, inquestionnées et souvent même implicites, propres à un groupe humain particulier. Les conceptions politiques et morales communes sont alors appréhendées, comme la langue elle-même, comme des moyens puissants au service de la cohérence interne et de la puissance externe du groupe, exemplairement la nation à l'âge moderne.

Autrement dit, dans ce cadre, la démarche d'enseignement-apprentissage est explicitement conçue comme un rouage d'un large processus *perfectionniste*, ce qui signifie qu'elle vise à promouvoir collectivement un idéal de perfection morale, politique et culturelle déterminée et à renforcer ses moyens concrets de s'imposer aux autres. C'est exemplairement ce qui fut à l'œuvre quand il s'agit, pour la République française après la défaite du Second Empire dans la guerre de 1870, de *fabriquer des Français avec des paysans* (pour reprendre la célèbre formule d'Eugen Weber, 1976), en particulier en visant

l'unité linguistique du pays au détriment des langues régionales. Cela passe par un processus d'incorporation sociale dans le cadre d'une même scolarité, qu'Émile Durkheim (1902-1903/2015) s'est chargé en son temps d'explicitier (Roelens, à paraître), des codes autant que des aspirations qui sont supposés devoir permettre cette forme de réalisation morale et civique unie.

Or, comme l'ont bien montré John Rawls (1993/1995) puis Will Kymlicka (1995/2001) et Daniel Weinstock (2004), ce type de conception — historiquement très ancrée ici comme ailleurs — s'acclimate bien mal du *fait de pluralisme*, c'est-à-dire d'une grande diversité de cultures et d'options politiques et morales des individus dans les sociétés démocratiques contemporaines conçue non pas comme une anomalie temporaire à résorber par une action volontariste, mais comme l'ordinaire de leur composition, appelé à durer et devant être articulé pacifiquement comme tel. Sans doute ne prend-on jamais assez la mesure de l'importance de l'*aggiornamento* que cela exige de nous pour penser désormais l'articulation de l'éthique, de la citoyenneté et de l'enseignement-apprentissage des langues sur des bases aussi renouvelées, en particulier du fait du conservatisme et de l'inertie structurels des institutions scolaires qui contribuent à rendre ce passé plus vivant dans les imaginaires actuels autour de ces questions qu'il ne l'est en fait dans les sociétés démocratiques contemporaines.

Ce qui précède a, on le devine également, bien des implications pour penser la formation des enseignant.e.s et les pratiques pédagogiques. Aux première.s comme aux seconde.s, on demande désormais *a priori* non plus de contribuer à produire des unités sociales conformes pour assurer la part culturelle de la reproduction des sociétés dont la démographie et le fonctionnement familial assurent la reproduction biologique, mais d'accompagner (Paul, 2021) des autonomies toujours singulières vers une capacité à agir, choisir et penser par soi-même et de coexister pacifiquement dans le cadre de ce que l'on peut appeler une *société inclusive* (Ebersold, 2009). Autrement dit, il ne saurait plus s'agir pour l'école — même si les discours institutionnels en ce sens sont loin d'avoir disparus — de s'autoriser d'une logique d'assimilation ou d'intégration des individus au tout social et culturel pour les contraindre à recevoir ce qui,

au plan langagier en particulier, le leur permettra. Dans cette première logique, l'enseignant·e est schématiquement conçu·e comme étant au service d'un état national et culturellement assez homogène fondé à agir normativement sur des publics divers et par le biais d'agents obéissants pour les conformer à un modèle politique, moral et culturel donné. Plus qu'une profession, cela est appréhendé comme un sacerdoce, impliquant certaines vertus morales et civiques, dans lesquelles une logique d'exemplarité (Roelens, 2021b) invite à puiser pour projeter, comme par homothétie, l'institution morale et civique des futur.e.s citoyen·ne·s. Il s'agit au contraire, désormais, en pensant ces enjeux *dans la démocratie* au sens où nous l'entendons ici, de relever les défis de la confiance en milieu pluraliste (Weinstock, 1999), de reconstruire la reconnaissance de la légitimité de l'institution scolaire et de l'autorité des enseignant.e.s sur d'autres bases — non plus la prééminence du tout social mais l'intérêt de chaque individu à pouvoir faire valoir ses droits individuels fondamentaux — qui restent largement à élaborer. Dans d'autres travaux, nous avons soutenu que cela passait notamment par le développement d'une éthique de la bienveillance langagière et culturelle (Roelens, 2018, 2019) à laquelle des publics variés pourraient largement reconnaître la capacité de conférer aux acteurs et actrices éducatifs et éducatives de faire preuve d'une sollicitude qui n'exige pas, en retour ou comme préalable, la conformité à un unique modèle éthique et civique.

Comment définir une telle éthique ? Une piste à explorer, à certaines conditions qu'il nous faudra rapidement préciser, est de prêter ici l'oreille aux voix du *care* (voir notamment : Gilligan, 1982/2008 ; Tronto, 1993/2009 ; et pour la réception française : Garrau, 2018 ; Molinier *et al.*, 2009) et de tenter de mettre au jour les chemins didactiques qu'elles peuvent nous inspirer. Des travaux existent de longue date dans le monde anglo-saxon (Noddings, 1984, 1992 ; Nussbaum, 2010/2011 ; Velasquez *et al.*, 2013), plus récemment dans la sphère francophone (Derycke et Foray, 2018 ; Prairat, 2017 ; Usclat ; 2015 ; Usclat *et al.*, 2016), qui en envisagent les enjeux éducatifs. Il est cependant permis de penser que la didactique des langues n'est pas, à ce jour, un champ dans lequel toutes les implications ont encore été souvent tirées de manière systématique. Elles

sont pourtant riches, et l'entrée dans ce domaine de réflexion par le prisme de l'éthique et de la citoyenneté permet d'en prendre la mesure.

Une approche par le *care* amène par exemple à juger que le *modèle type* du citoyen de la philosophie politique moderne est structurellement limité par sa focalisation sur le modèle d'un homme blanc adulte, célibataire et sans enfants ni autres vulnérables dépendants de lui, intéressé avant tout à la vie publique, soldat conscrit en cas de besoin, interagissant avec d'autres citoyens relativement semblables dont il partage *a priori* la culture, la langue, le mode de vie. Elle invite aussi à se distancier d'un autre *modèle type*, celui de l'économie politique libérale classique, qui postule un individu indépendant, propriétaire et valide, qui arbitre rationnellement entre des possibles en cherchant notamment à se dégager, par l'appui sur des privilèges d'argent ou de domination symbolique, à échapper aux tâches de *care* en les faisant assumer par d'autres, de manière marchande ou non. Dans les deux cas, la citoyenneté est conçue comme ce à quoi les individus peuvent (et doivent) se consacrer (en fait, ce que les *privilégiés* peuvent faire) une fois qu'ils sont débarrassés des tâches de *care*, démarche pouvant même souvent les amener à oublier qu'ils sont eux-mêmes dépendants du travail de *care* des autres.

De même, ce type d'approche des questions éthiques invite à mettre au premier plan la reconnaissance des vulnérabilités, celles des autres comme les siennes, non comme des faiblesses coupables justifiant une forme de minorité ou de dévalorisation personnelle et sociale, mais comme ce à quoi doit répondre une logique de responsabilité, de soutien, de soin. En un mot, le *care* nous propose une forme de démocratisation de la morale qui invite à se préoccuper de celles et ceux pour lequel-le-s il est très difficile de jouir réellement des libertés individuelles auxquelles ouvrent formellement les processus modernes d'émancipation. Être en situation d'insécurité linguistique dans son contexte de vie est exemplairement une situation de vulnérabilité en ce sens, qui peut légitimement appeler en retour une attitude de responsabilité et de sollicitude que l'enseignant.e serait chargé.e de mettre en œuvre.

Cependant, il faut noter avec Ruwen Ogien que ces théories du *care* sont parfois elles-mêmes ambivalentes, ce qui engage leur

solubilité même *dans la démocratie* au sens retenu ici. Il y en a en effet « deux versions très différentes : 1. Le *care* est une éthique d'appoint, qui recommande seulement d'humaniser les grandes théories universalistes et abstraites de la justice à la John Rawls. Elle reconnaît la valeur de leurs concepts centraux : droits, libertés individuelles, impartialité des procédures, redistribution équitable. Mais elle veut y ajouter un complément de cœur. [...] La justice ne suffit pas. Il faut qu'elle soit accompagnée d'un souci de ne pas humilier. [...] ; 2. Le *care* n'est pas une éthique d'appoint, une sorte de complément de cœur aux grandes théories universalistes de la justice. C'est une conception politique et morale d'ensemble qui est en compétition avec elles. Dans cette version radicale, le *care* récuse les fondements même des théories universalistes de la justice. [...] Dans cette version radicale, les idées centrales des théories de la justice (droits, libertés individuelles, redistribution équitable, impartialité des procédures, etc.) sont dénoncées comme des abstractions trompeuses. Si l'éthique du *care* exprime [simplement une] exigence de décence, qui pourrait être contre ? Mais si elle exprime la volonté de se débarrasser des idées de droits, de libertés individuelles, ou d'équité parce qu'elles sont trop « formelles », alors, bien sûr, elle risque d'être beaucoup plus controversée » (Ogien 2011, p. 180).

Comme nous l'avons dit ci-avant, le type de didactique poétique et bienveillante que nous projetons nous paraît devoir refuser rigoureusement le paternalisme en tant que résidu prédémocratique, toujours potentiellement exclusif, et critiqué comme tel par exemple par les *postcolonial studies*. Il nous faut donc faire fond sur la première version des éthiques et politiques du *care* et non sur les secondes, car ces dernières ont deux défauts, que synthétise bien Ogien : « 1. En excluant tous les éléments abstraits, généralistes, universalistes de l'éthique, la théorie du *care* nous prive des moyens de distinguer jugements moraux et jugements sociaux conventionnels. [...] ; 2. en faisant du rapport aux personnes les plus vulnérables [...] le modèle de toute relation éthique, elle s'expose à développer une conception morale paternaliste, [qui] est une forme de domination [sise sur un] rapport inégalitaire » (p. 181). Le premier point risquerait de produire une éthique enseignante et une conception du rôle politique de l'école reposant par trop sur des jugements moraux conventionnels,

autrement dit des préjugés et des stéréotypes, pour pouvoir contribuer à davantage d'inclusivité culturelle et langagière. Le deuxième point risquerait de différer indéfiniment la démarche nécessaire de démocratisation substantielle de la relation d'enseignement-apprentissage et de l'autorité professorale, qui exige de penser une asymétrie de responsabilité et de vulnérabilité qui ne soit pas hiérarchique (Roelens, 2022).

Il s'agit donc de se demander comment concevoir une proposition didactique pour l'enseignement-apprentissage des langues qui remplisse les quatre conditions suivantes : (1) elle doit prendre acte des mutations contemporaines de l'*ethos* démocratique et de la nécessité de se confronter au double impensé historique de la démocratisation substantielle de la morale, de l'éducation/formation et donc en particulier de l'éthique enseignante ; (2) elle doit faire fond sur une (re)conceptualisation de la citoyenneté compatible avec les développements récents de l'individualisme démocratique, en en tirant les conséquences en termes de politiques scolaires et pratiques professorales ; (3) elle doit avoir pris acte de la diversité culturelle et linguistique croissante des sociétés occidentales et du cadre axiologique libéral et pluraliste qui les structurent, et où, donc, la reconnaissance de l'autorité des enseignant.e.s et la confiance accordé.e.s par les individus aux institutions ne saurait aller de soi ; (4) elle peut pour cela puiser aux différents outils conceptuels disponibles, dans une perspective pratique, élaborés de manière contemporaine pour mieux prendre en compte les vulnérabilités et besoins d'accompagnement des individus vers l'autonomie en fait qui leur est allouée en droit, dont par exemple une compréhension non paternaliste des philosophies politiques et morales du *care*. Les solutions sont sans doute plurielles, et auront ensuite à s'agencer en une palette de possibles cherchant à faire valoir différents équilibres internes. Nous n'avons prétention, ici, sous le nom de *didactique poétique et bienveillante* qu'à en proposer une parmi d'autres envisageables, mais qui remplit substantiellement ces différentes conditions.

## UNE DIDACTIQUE ATTENTIONNELLE

Du côté des études littéraires, Alexandre Gefen (2017) décrit une forme contemporaine de littérature, « attentionnelle », qui s'inscrirait dans le sillon des éthiques du *care*. Cette littérature aurait la capacité de « prodiguer des formes particulières de soin discursif autorisant au moins un gain éthique, le dépassement de l'égoïsme de celui qui écoute » (2017 : 160). Ne pourrait-on pas symétriquement envisager l'émergence d'une didactique des langues-cultures « attentionnelle » ? L'ouvrage de Biichlé et Dinvaux paru en 2020, *Mieux vivre en langues. De la maltraitance à la bientraitance linguistiques* semble du moins l'appeler des vœux de ses contributrices et contributeurs : « En quoi une approche par l'éthique de la bientraitance pourrait-elle éclairer les interactions verbales en classe de langue, dans une tâche collaborative, et rendre les apprenants plus à l'aise dans leurs apprentissages linguistiques ? » (Nar 2020 : 78).

Notre hypothèse est qu'il serait fécond d'aller vers une didactique des langues-cultures qui prodigue des formes d'attention discursive/langagière/pédagogique de manière à accompagner l'autonomie — fonctionnelle, morale, intellectuelle (Roelens 2023) mais aussi citoyenne — des apprenant-e-s, y compris vulnérables, de manière à fournir aux « individus des capacités prudentielles (Fabre, 2014 ; Roelens, 2020), c'est-à-dire des moyens concrets pour chacune et chacune de progresser — dans un contexte social et culturel donné — vers la conception du bien-être ou de la « vie bonne » qui a leur préférence » (Roelens 2023 : en ligne). Pour reprendre encore les mots de Roelens (2023 : en ligne), cela reviendrait à relever « le défi qui se pose à nous », à savoir « penser [l'appropriation des langues] dans la démocratie comme culture, mode de vie et ethos et non uniquement comme régime politique ou édifice institutionnel ».

Il s'agit pour cela premièrement d'inscrire la réflexion didactique au cœur d'une réflexion citoyenne et éthique, centrée sur l'apprenant-e (Puren 1988), et présupposant que « l'important n'est plus la maîtrise [du] code [de la langue cible] pour lui-même, mais la capacité à se comporter et agir socialement » (Puren, 1988 : 372). Il s'agit également de (faire) prendre conscience que s'approprier une langue (étrangère) : (1) est une ouverture *poétique* (à la fois éthique

et « poétique », au sens de créatrice) de l'imagination morale (Bachelard 1943 ; Pierron 2012) ; (2) offre des occasions d'extension des expériences de soi, d'expérimentation(s) de nos rapports aux autres et au(x) monde(s) et développe par-là notre sens de la citoyenneté. Les pages qui suivent tenteront d'illustrer une telle perspective par un exemple de séquence didactique (à échelle d'un semestre) *créative*, encapsulant tant l'expérientiel que l'éthique dans la méthodologie d'enseignement-apprentissage privilégiée.

Dans mes enseignements de français langue étrangère<sup>1</sup>, je réinvestis régulièrement une pratique devenue « l'un des outils novateurs mis en œuvre dans le cadre des démarches préconisées en didactique des langues » (Molinié 2006 : 8) il y a 25 ans, à savoir la biographie langagière. Cette dernière repose « sur la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel » (ibid.) et consiste en un récit non seulement de l'élaboration d'une « identité plurilingue et pluriculturelle », mais aussi d'une trajectoire le plus souvent migratoire. Nous l'avons définie avec Jeanneret « comme un discours qui engage le sujet dans une réflexion sur son apprentissage, les motifs qui l'ont amené à l'initier et à le poursuivre, les accès à la langue cible qu'il s'aménage, les objectifs qu'il poursuit, les représentations du fonctionnement de la langue qu'il se construit, etc. » (Jeanneret et Pahud 2013 : 13). Nous avons ajouté qu'elle contribue « à ancrer pour les étudiant.e.s le français comme langue de construction de nouveaux savoirs disciplinaires, de nouvelles conceptualisations dans les savoirs variés qu'ils sont en train de s'approprier (2013 : 24). Dans une perspective sociolinguistique, la biographie langagière est un média privilégié pour induire la production de discours épilinguistiques (discours sur le langage, les langues ou les pratiques langagières<sup>2</sup>). Dans une perspective éthique, on peut par ailleurs considérer, avec Pierron préconisant la pratique de « l'écobiographie », que développer

---

1 À l'École de français langue étrangère (Faculté des Lettres, Université de Lausanne) ; ces enseignements sont destinés à des publics autant de diplôme, de bachelor que de master.

2 Voir notamment Canut 2000.

« sa capacité à se raconter » en faisant l'expérience de la biographie langagière « est également un soutien éthique des capacités du sujet à se comprendre comme vivant parmi les vivants en vue d'une autre manière de faire monde commun » (2021 : 18-19), et donc une manière de s'éduquer à interagir collectivement de manière bienveillante et responsable.

L'expérience que je propose de la biographie langagière dépasse la volonté de stimuler une réflexion individuelle ; elle est collaborative. Les textes produits sont en effet voués à être partagés *a minima* avec les pairs (sous forme écrite ou durant des lectures-performances), et peuvent constituer la base d'exposés de groupe explorant les thématiques souvent illustrées, comme la dynamique motivationnelle, l'insécurité linguistique, l'identité plurilingue, le rapport à l'accent ou l'attrition. La réflexivité motivée n'est donc pas une réflexivité « narcissique », qui serait un « retour complaisant » de l'étudiant-e sur ses expériences et « à elle-même sa fin » (Bourdieu 2001 : 175), mais « une réflexivité généralisée », de nature dialogique : « c'est l'image qui est renvoyée à un sujet connaissant par d'autres sujets connaissants équipés d'instruments d'analyse qui peuvent éventuellement leur être fournis par ce sujet connaissant » (Bourdieu 2001 : 15). L'idée est de favoriser une participation vicariante (Bandura 1976, 1986), permettant à chacun-e d'apprendre non seulement au travers de ses expériences propres, mais aussi en observant les expériences — et erreurs/errances — d'autres sujets et en tirant des « conséquences » (une évaluation et une reconfiguration de ses ressources) de ses pratiques, de ses stratégies et des influences limitantes, tout en identifiant les « influences renforçantes » (Bandura 1976 : 111). Grâce à cette démarche, les apprenant-e-s peuvent prendre conscience que « leur voix compte », qu'ils sont des « alter egos en puissance » (Roelens 2023 : en ligne) puisqu'ils et elles sont expert-e-s non seulement *de* leur expérience mais aussi *par* cette expérience pouvant être utile à d'autres. Ce « modelage » permet le développement de processus attentionnels, de rétention, de production, mais aussi motivationnels (Bandura 2019 : 149), à même d'agir sur les sentiments d'infériorité et d'insécurité sociolangagières. Il permet aussi la sociodécentration (Perregaux 2006) et la prise de conscience que l'on est soi-même ressource pour soi-même, pour ses pairs, mais aussi potentiellement,

dans un contexte pédagogique, pour ses enseignant-e-s, qui, dans le cadre de leurs cours peuvent mobiliser et valoriser en classe les discours épilinguistiques produits. Cette co-construction d'un savoir entre apprenant-e-s et enseignant-e-s peut contribuer à construire une confiance réciproque.

La réflexivité prônée est par ailleurs « outillée », par des consignes de rédaction (proposition de mots-clés ou de sous-genres biographiques langagiers, comme la lettre), mais aussi par des éléments théoriques. Je mets par-là en pratique une didactique de la ressource, par le biais notamment d'une sensibilisation des apprenant-e-s à « la richesse de leur environnement discursif » (Capré, Jeanneret et Vernaud 2004 : 185), les incitant notamment à faire des liens entre les différents enseignements suivis, mais aussi entre des acquisitions en classe et hors classe.

Dans le cadre d'un séminaire de master<sup>3</sup>, j'ajoute l'utilisation d'un outil didactique, le dispositif A.L.I.C.E — acronyme d'Aventures Langagières : Imagination, *Care*, Expérience(s) — comme fil conducteur de cette démarche réflexive collaborative et créative. Extension du triangle didactique (Reuter et al. 2013), croisant trois perspectives, (socio)linguistique, didactique et éthique, cette matrice évolutive schématise les composantes et notions essentielles de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère : savoirs, compétences, trajectoire d'appropriation, apprenant-acteur social (Kern & Liddicoat 2008), représentations, attitudes, insécurité, motivation, évaluation, etc., ainsi que les liens qui unissent ces composantes et notions. Aux étudiant-e-s de ce cursus, je propose une démarche en trois temps. Dans le premier, je présente aux apprenant-e-s ma modélisation, j'en définis les paramètres théoriques et situe les cinq notions retenues dans l'acronyme. Dans le deuxième, je propose aux apprenant-e-s la lecture d'*Alice au pays des merveilles* (Carroll 1979), puis l'analyse de certains passages permettant de penser par analogie l'appropriation du français langue étrangère. Trois raisons motivent cette exploration de l'œuvre en FLE. Les

---

3 Dans sa dernière version « Alice au pays du français langue étrangère : normes et insécurité linguistique ».

étudiant·e·s évoquent régulièrement spontanément la découverte d'un « autre monde » : « Quand j'écris un mot français, la direction du monde change pour moi mais cela ne me dérange pas. Je voudrais découvrir, je voudrais ouvrir la porte de ce nouveau monde » (Femme, 34 ans, langue maternelle = persan<sup>4</sup>). Par ailleurs, m'inscrivant dans les pas de Yaguello (1981), je considère que l'on trouve dans le récit carrollien toute la sociolinguistique. Enfin, il s'agit de permettre aux apprenant·e·s de faire l'expérience d'un texte littéraire, et, par-là, de développer leur imagination morale, de s'interroger sur « [leurs] propres possibilités, [leurs] limites et [leurs] capacités » (Macé 2022 : 258), de stimuler leur perception des variations langagières, mais aussi de se sécuriser, un détour par la fiction pouvant s'avérer désinhibant.

Aventure carrollienne et aventure apprenante me semblent de même composées par un entrelacement de rationalité, d'imagination et d'affectivité. En découvrant de nouvelles logiques, qui semblent a priori « ne pas faire sens », en répondant à des questions « inattendues, déroutantes, même absurdes », Alice se rend étrangère à un monde qui lui était a priori familier, à des normes socio-culturelles qu'elle n'avait sans doute jamais questionnées. Elle se familiarise progressivement avec l'idée que d'autres personnes peuvent penser différemment, s'éduque par-là au respect de la diversité et à la solidarité. Alice passe par ailleurs d'un état passif à un état actif : sa curiosité se mue en désir. Elle prend conscience, notamment grâce la chenille, que « les identités » — dont la sienne — sont à la fois mouvantes et hybrides et fait cette empuissantante découverte : en cherchant au début de son aventure à savoir qui elle était dans le passé, elle se rend compte que cela n'importe pas, mais qu'elle peut en revanche choisir qui elle veut devenir. Et que ce n'est pas le chemin qu'elle choisira qui la définira, mais le fait qu'elle choisisse un chemin parmi d'autres qui l'amènera à devenir telle ou telle Alice. Par analogie, une personne apprenante peut être « observée » tout au long de son aventure comme nous pouvons observer Alice, qui s'éduque

---

4 Témoignage recueilli dans le cadre de travaux pratiques de linguistique destiné à des étudiant·e·s de diplôme FLE, automne 2020.

au fil de ses expériences, prend conscience de ses représentations et ajuste aussi bien ces dernières que ses attitudes. Cette analogie peut aider à reconsidérer la notion d'apprenant-acteur social ainsi qu'à comprendre les flux qui s'inscrivent entre les trois pôles du triangle didactique (contenu/langue, instance apprenante et instance enseignante) et sont responsables de la transformation permanente de ces derniers, avec les tensions et « crises » que cela suppose et la créativité, voire la co-créativité à déployer pour les traverser.

Dans un troisième temps, les apprenant·e·s sont invité·e·s à écrire leur propre aventure « au pays du français langue étrangère », sous forme de biographies langagières, qui pourront à leur tour servir de ressources soumises à observation attentive dans le cadre d'exposés oraux. Cette écriture se fait en plusieurs étapes : premier jet puis remédiation après correction linguistique ; deuxième jet puis réécriture pour « publication » (PDF distribué à la classe) ou « lecture-performance » (en classe ou dans une journée d'étude, par exemple) après commentaires individuels. Voici à titre illustratif un extrait d'une biographie produite dont la pierre angulaire est une réflexion sur la dynamique motivationnelle :

Au moment de rédiger cette biographie, j'ai 29 ans. Je viens de Lettonie et ma langue maternelle est le letton. [...] Aujourd'hui, poursuivant l'aventure du français en Master de l'EFLE, je reste un boiteux de la motivation. Il y a quelque chose en moi, une partie de mon être, qui s'obstine à ressembler aux personnages de Beckett. Je ne m'investis dans les cours qu'avec une diligence modérée. Mais il y a aussi une flamme qui brûle, et qu'il ne m'est désormais plus possible ni d'éteindre ni d'ignorer. Que ce soit l'enseignement, la traduction, ou encore (s'il est permis de rêver) ma propre écriture, je sais que mon activité principale passera par le langage et la littérature. Cette conviction sous-tend à présent la motivation de l'apprentissage des langues, en le rendant plus conscient, plus déterminé et plus ciblé. Il y a donc lieu d'espérer que l'apprentissage du norvégien, dans lequel je me suis lancé depuis quelques jours, ainsi que la consolidation des langues déjà acquises, seront moins marqués par des errances, des vagabondages ou des attentes beckettienne sans but, et davantage par le

plaisir enivrant de l'aventure. (Homme, 29 ans, Lettonie, master UNIL anglais/FLE, 17 décembre 2018)

Globalement, l'activité biographique langagière entend permettre aux apprenant·e·s : d'être sensibilisé·e·s aux discours épilinguistiques produits puis de les analyser de manière informée ; d'accueillir avec davantage de sérénité les remaniements langagiers, intellectuels et cognitifs que supposent leur aventure au sein du français langue étrangère ; de développer leur réflexivité ; de développer une auto-efficacité en leur faisant prendre conscience non seulement des compétences (y compris des « ressources cachées ») et stratégies d'appropriation disponibles (compétence de médiation d'une langue à l'autre par exemple), envisagées ou envisageables, mais aussi des reconnaissances visées (certification, intégration professionnelle ou privée), des « agents médiateurs (des personnes mais également les biens culturels — et notamment les livres) » (Molinié 2012 : en ligne), des « distracteurs », des « désincitateurs » (ressources inadaptées, contraintes, Bandura 2019 : 118), des « identifications » et des sédimentations ; de favoriser des conditions de sécurité linguistique ; de créer des ponts entre apprentissage en cours et appropriation hors institution.

Symétriquement, la biographie langagière permet aux enseignant·e·s de réfléchir à la place à donner aux apprenant·e·s pour les accompagner dans leur désir de langue (Zeiter 2019), de cibler leur soutien en tenant compte de leurs coordonnées singulières (langagières, sociales, culturelles, identitaires), ainsi que de favoriser estime de soi et reconnaissance, notamment en les considérant comme des locutrices et locuteurs de « toutes leurs langues » et non uniquement comme des « allophones », en partant du « déjà-là » (Maurer et Puren 2019) et en leur « désappren[ant] à considérer [leur] rôle face aux textes écrits comme relevant uniquement de l'intervention normative sur le matériau verbal » (Molinié 2006 : 140-141).

Cet exercice, conçu en plusieurs étapes de réécriture, permet encore une médiation par le style (Deleuze et Guattari 1980, Gadet 2004, Pahud 2022), envisageant les normes langagières comme des outils d'observation et de compréhension des représentations, attitudes, pratiques et cultures des apprenants ; cette approche me

semble permettre de tenir compte du fait que la langue participe de la négociation identitaire de tout·e locuteurice, l'aide à « prendre une identité parmi un nombre de possibles identitaires préconstruits et/ou qui se créent dans le contexte », de gérer l'altérité (Feussi 2008, Prikhodkine 2013), à « enraciner son identité non dans la singularité mais dans la pluralité » (texte de l'appel ; Puren 2014), à développer « une habileté multilingue à opérer *entre* les langues » (Pairon 2015), et à être « reconnu » et « en sécurité » dans la plus grande diversité possible de situations, voire à « se réinventer ».

Enfin, la biographie langagière s'offre comme un soutien *poétique* (à la fois linguistique et éthique) de l'autonomie des apprenant·e·s, tenant compte de ce que cette dernière ne peut être « que paradoxale, [...] appelée à l'évolution et à la création », « affaire de morale, avec la loi et le désir », « affaire de construction de la personne, avec la liberté et la créativité » et « affaire de société, avec la socialisation du sujet et les responsabilités qui l'engagent » (Hoffmans-Gosset 2006 : 153).

Bien sûr, dans la pratique de la biographie langagière, les apprenant·e·s sont invité·e·s à se dévoiler et à s'exposer à la « réponse » d'autrui, pairs et/ou enseignant·e·s notamment, par le biais de lectures ou d'exposés. Si cette pratique permet une ouverture aux affects, elle induit donc simultanément une prise de risque, une mise en danger et potentiellement une forme d'insécurité, exposant sont auteur·e à des évaluations (formatives ou sommatives), voire à des jugements (esthétiques et/ou moraux). Il s'agit donc de non seulement signaler ce risque, de laisser à chacun·e la possibilité de ne pas consentir, de se censurer ou de renoncer à présenter collectivement son travail, mais aussi de s'efforcer de faire de la classe, ou d'autres lieux éventuels de partage des textes produits, les espaces « les mieux veillants » possibles, tout en sachant que la citoyenneté ne s'exercera jamais uniquement en terrain bienveillant. C'est là une opportunité de développer une écoute *caring*, compréhensive, attentive et bienveillante, conçue comme une activité collective, « en action » qui crée une possibilité de co-transformation, les textes partagés étant autant de « médiations », de « biens communs entre producteurs et auditeurs », « disponibles pour les uns et les autres » (Pecqueux 2009). C'est là aussi une manière de (faire) prendre conscience de

ce que « l'ambition d'autonomie individuelle pour tous repose aussi sur la responsabilité d'autres individus et du collectif », pour reprendre la formulation de Roelens insistant sur la complémentarité de « la bienveillance envers l'autre » et de la « vigilance envers soi » (Roelens 2019).

## OUVERTURE CONCLUSIVE

Un double objectif clé du dialogue interdisciplinaire sur le thème de l'éthique, de la citoyenneté et des enjeux éducatifs dans l'enseignement-apprentissage des langues auquel nous avons ci-avant convié les lecteurs et lectrices était d'une part de les inviter à prendre acte de l'ampleur des mutations sociales, culturelles et politiques sur fond desquelles ces questions se posent aujourd'hui, et d'autre part de proposer quelques cartes et boussoles pour s'orienter théoriquement et pratiquement dans ce paysage complexe. Celles-ci ne valent, *in fine*, que par leur capacité à remplir ce rôle et à être saisies, de manière singulière, originale et critique, par d'autres, pour penser et agir. Pour notre part, il nous semble que le travail amorcé ici pourrait mériter de connaître, dans les années à venir, des approfondissements selon trois lignes directrices, dont on aura compris que nous ne pouvons les envisager que comme devant être tressées ensemble dans le même mouvement.

Sur le plan théorique, si la question du cosmopolitisme et des rapports complexes entre langue, culture et formation de soi n'est certes pas nouvelle (voir, pour un panorama utile et actualisé : Beck, 2006) et si l'éducation et la formation interculturelles se sont constituées comme un champ d'étude à part entière, sans doute certaines conséquences du degré élevé d'interconnexion et de mobilité entre les différentes aires linguistiques portées par les mutations technologiques et civilisationnelles en ce début de XXI<sup>ème</sup> siècle méritent-elles encore d'être approfondies au plan de la philosophie pratique.

Sur le plan pratique, nous espérons avoir montré l'importance de fonctionner avec une didactique des langues-cultures qui renforce la réflexivité et l'autonomie des apprenant-e-s — pouvoir agir dans une langue conditionnant à la fois l'insertion scolaire, sociale

et professionnelle — mais aussi la réflexivité des formatrices et formateurs pour que les un·e·s et les autres non seulement soient conscient·e·s qu'enseigner aussi bien que s'approprier une langue, c'est faire l'expérience d'un système multidimensionnel, complexe et évolutif, sans cesse (re)configuré par des voix singulières et parfois dissonantes dans des contextes eux-mêmes en mutation, pas toujours favorables à certaines inclusions, mais aussi, ensemble, « parlent l'humain », aient « le sentiment que les paroles importent, les nôtres comme celles des autres, qu'elles ont toutes un poids et des effets » (Atlas et Droit 2023 : 296).

Il faut ici pour finir ajouter un troisième plan, qui est celui de la médiation, de la capacité à présenter ces quelques idées à des publics variés y compris en dehors des relations pédagogiques instituées, à penser leur réception et leur circulation. Celle-ci a sans doute deux visages. L'un est tourné vers l'enrichissement des perspectives interdisciplinaires engagé ici par des apports conjoints d'autres disciplines portées par d'autres collègues, par exemple dans le cadre de travail d'équipes plurielles dans l'enseignement supérieur et la formation d'enseignant·e·s. L'autre mérite, selon nous, d'être tourné plus globalement vers un espace public plus largement conçu, et vers la manière dont, dans ces domaines, le travail de recherche puis la médiation scientifique peuvent venir nourrir une conversation civique polyphonique et mutuellement enrichissante. On citera à titre d'exemple une journée d'étude organisée par l'une des auteur·e·s à l'École de français langue étrangère en mars 2023<sup>5</sup>, fédérant des perspectives théoriques et pratiques sur l'expérientiel « en didactique des langues-cultures » (Puren 2022), mais aussi en (socio)linguistique, dans le champ des études littéraires, musicales et théâtrales ainsi qu'en anthropologie. Cet événement a été pensé pour qu'enseignant·e·s, chercheuses/chercheurs et apprenant·e·s/étudiant·e·s — ces dernier·e·s étant invité·e·s à s'impliquer en tant que public, instance de modération, conférencier/conférencière ou lectrice/lecteur — se demandent ensemble, dans une conversation collaborative, bienveillante et poétique, tissée d'un panel à l'autre

---

5 <https://agenda.unil.ch/display/1677584886521>

(le dernier prenant la forme d'une lecture mise en scène de « lettres aux langues »), quelles places reviennent à l'expérience dans le processus d'appropriation du français et illustrent en quoi il est fécond d'esquisser des méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues intégrant l'expérientiel à l'horizon d'une perspective éthique appliquée.

## BIBLIOGRAPHIE

- AKKARI, Abdeljalil (2009) : *Introduction aux approches interculturelles en éducation*, Genève, Carnets des sciences de l'éducation.
- ARENDT, Hannah (1961/1972) : *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.
- ATLAN, Monique et DROIT, Roger-Pol (2023) : *Quand la parole détruit*, Paris, Éditions de l'Observatoire/Humensis.
- BACHELARD, Gaston (1943) : *L'air et les songes. Essai sur l'imagination du mouvement*, Paris, Librairie José Corti.
- BANDURA, Albert (1976) : *L'apprentissage social*, Bruxelles, Mardaga.  
— (2019) : *Auto-efficacité. Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie*, 3<sup>ème</sup> édition, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.
- BARON, Christine (2010) : « Autorité, auctorialité, commencement », dans E. Bouju (dir.), *L'autorité en littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 85-91.
- BECK, Ulrich (2006) : *Qu'est-ce que le cosmopolitisme ?*, Paris, Aubier.
- BIICHLÉ Luc & DINVAUT, Annemarie (dirs) (2020) : *Mieux vivre en langues : de la maltraitance à la bienveillance linguistiques*, Paris, L'Harmattan.

- BLAIS, Marie-Claude, GAUCHET, Marcel & OTTAVI, Dominique (2008) : *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock.
- BLANCHET, Philippe et RISPAIL, Marielle (2011) : « Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain » », dans BLANCHET, Philippe et CHARDENET, Patrick (dirs), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp. 65-69.
- BOURDIEU, Pierre (2001) : *Science de la science et réflexivité*, Paris, Éditions RAISONS D'AGIR.
- CAPRE, Raymond, JEANNERET, Thérèse et VERNAUD, Dominique (2004) : « Écriture du texte en français langue étrangère. Procédés d'intégration et de textualisation de ressources documentaires », *Linx*, 51, pp. 163-186.
- CARROLL, Lewis (1979) : *Tout Alice*, Paris, Flammarion.
- CERQUIGLINI Bernard, CORBEIL, Jean-Claude, KLINKENBERG Jean-Marie et PEETERS, Benoît (dirs) (2000) : *Le français dans tous ses états*, Paris, Flammarion.
- CHAUVIGNE Céline, FABRE Michel & GARNIER Alix (dirs.) (2023) : « L'éducation citoyenne : idéaux, modèles sous-jacents et réalité », *Recherches & Éducatives*, 25, <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/13515>.
- DELEUZE Gilles & GUATTARI, Félix (1980) : *Mille plateaux : capitalisme et schizophrénie* (Tome 2), Paris, Minuit.
- DERYCKE Marc & FORAY, Philippe (dirs.) (2018) : *Care et éducation*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- DURKHEIM, Émile (1902-1903/2015) : *L'éducation morale*, Scotts Valley, CreateSpace Independent Publishing Platform.

- EBERSOLD, Serge (2009) : « Inclusion », *Recherche et formation*, 61, pp. 71-83.
- FABRE, Michel (2011) : *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, Presses Universitaires de France.
- (2014) : « Les «Éductions à» : problématisation et prudence », *Éducation et socialisation*, 36.
- (2017) : *Qu'est-ce que problématiser ?*, Paris, Vrin.
- FEUSSI, Valentin (2008) : *Parles-tu français ? ça dépend... : penser, agir, construire son français en contexte plurilingue : le cas de Douala au Cameroun*, Paris, L'Harmattan.
- FORAY, Philippe (2016a) : *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*, Paris, ESF.
- (2016) : « La description de l'expérience comme objet et méthode de la philosophie de l'éducation », *Le Télémaque*, 50, pp. 67-72.
- GADET Françoise (2004) : Le style comme perspective sur la didactique des langues. *Langage et société*, 109, 1-8.
- GARRAU, Marie (2018) : *Politiques de la vulnérabilité*, Paris, CNRS Éditions.
- GAUCHET, Marcel (1985) : *Le désenchantement du monde*, Paris, Gallimard.
- (2017) : *Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie IV*, Paris, Gallimard.
- GEFEN, Alexandre (2017) : *Réparer le monde. La littérature française face au XXI<sup>e</sup> siècle*, Paris, Corti.
- GILLIGAN, Carol (1982/2008) : *Une voix différente. Pour une éthique du care*, Paris, Flammarion.
- HOFFMANS-GOSSET, Marie-Agnès (2006) : *Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialisation*, Lyon, Chronique Sociale.

- JEANNERET Thérèse et PAHUD, Stéphanie (dirs) (2013) : *Se vivre entre les langues. Approches discursives et didactiques de la biographie langagière*, Lausanne/Zurich/Lugano, Artesia.
- KERN, R. et LIDDICOAT, A. J. (2008) : « Introduction : de l'apprenant au locuteur/ acteur », dans KRAMSCH, C., LEVY, D., ZARATE, G. (dirs), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines, pp. 27-33.
- KYMLICKA, Will (1995/2001) : *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités*, Paris, La Découverte et Syros.
- LIPOVETSKY, Gilles & CHARLES, Sébastien (2004/2006) : *Les Temps hypermodernes*, Paris, Le Livre de Poche.
- MACE, Marielle (2022) : *Façons de lire, manières d'être*, Paris, Gallimard.
- MAURER, Bruno et PUREN, Christian (2019) : *CECR : par ici la sortie !*, Paris, Editions des archives contemporaines.
- MOLINIER Pascale, LAUGIER Sandra & PAPERMAN, Patricia (dirs.) (2009) : *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*, Paris, Payot & Rivages.
- MOLINIE, Muriel (2006) : « Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles », dans MOLINIE (dir.), « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, 39, pp. 8-16.
- (2006) : « Activité biographique et développement du sujet plurilingue », dans MOLINIE (dir.), « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, 39, pp. 129-142.
- (2012) : « R comme Récit de vie », dans *Abécédaire insolite des francophonies*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, en ligne, URL : <http://books.openedition.org/pub/3686>.

- NAR, Mohamed (2020) : « De la bienveillance à la collaboration linguistique : une éthique du *care* qui se dévoile et se construit en classe de langue », dans BIICHLE, Luc et DINVAUT, Annemarie, *Mieux vivre en langues. De la maltraitance à la bienveillance linguistique*, Paris, L'Harmattan, pp. 77-91.
- NODDINGS, Nel (1984) : *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, University of California Press.
- (1992) : *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*, New York, Teachers College Press.
- NUSSBAUM, Martha (2011) : *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du xxie siècle ?*, Paris, Flammarion.
- OGIEN, Ruwen (2011) : « Les tendances moralistes et inégalitaires de l'éthique du *care* », *Travail, genre et sociétés*, 26, pp. 179-182.
- PAHUD, Stéphanie (2022) : « Balance tes normes : répondre à l'insécurité par le style », *La Lettre de l'AIRDF*, 70, Jean-François De Pietro et Vincent Capt (dirs), pp. 70-75.
- (2022) : « «Rembourser ses dettes»: pour une linguistique éthique », dans MERMINOD, Gilles et OREST, Weber (eds), *Langues, médecine et société*, Limoges, Lambert-Lucas, pp.157-168.
- PAIRON, Jacqueline (2015) : « Présence, écoute et plurilinguisme. Vers une compétence translangagière », *Le Langage et l'Homme*, vol. L, 2, pp. 163-180.
- PAPERMAN, Patricia (2010) : « Ethique du *care* : un changement de regard sur la vulnérabilité », *Gérontologie et société*, vol. 33, n°133, pp. 51-61.
- PAUL, Maela (2021) : *Une société d'accompagnement. Guides, mentors, conseillers, coaches : comment en est-on arrivé là ?*, Dijon, Raison et Passions.

- PEPIN, Charles (2018) : *La confiance en soi. Une philosophie*, Paris, Allary Éditions.
- PECQUEUX, Anthony (2009) : « L'écoute-en-action : l'écoute de la chanson comme activité sociale », dans PECQUEUX, Anthony et ROUEFF, Olivier (dirs), *Ecologie sociale de l'oreille. Enquête sur l'expérience musicale*, Paris, Editions de l'EHESS, pp. 149-186.
- PERREGAUX, Christiane (2006) : « Autobiographies croisées : la décentration libératrice d'une lectrice bilingue », dans MOLINIE (dir.), « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, 39, pp. 26-34.
- PIERRON, Jean-Philippe (2012) : *Les puissances de l'imagination*, Paris, CERF.
- (2021) : *Je est un nous. Enquête philosophique sur nos interdépendances avec le vivant*, Paris, Actes Sud.
- PRIKHODKINE, Alexei (2013) : « Le français c'est une langue qu'on ne connaît jamais parfaitement » : idéologies linguistiques et auto-identifications des personnes issues de l'immigration, *Cahiers de l'ILSL*, 36, 141-171.
- PIOT, Thierry (2018) : « La bienveillance en éducation au prisme de la notion de caring : pour un renouveau des pédagogies actives ? », *Questions Vives*, 29, <http://journals.openedition.org/questionsvives/3556>.
- PRAIRAT, Eirick (2017) : *Éduquer avec tact*, Paris, ESF.
- PUREN, Christian (1988) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé International.
- (2014) : « La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une nouvelle problématique didactique », *Intercâmbio*, 2<sup>ème</sup> série, vol. 7, pp. 21-38.

- QUENTEL, Jean-Claude (2008) : *L'enfant n'est pas une « personne »*, Bruxelles, Yapaka.be.
- RAWLS, John (1993/1995) : *Libéralisme politique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- REUTER, Yves et al. (2013) : « Système didactique-triangle didactique », dans REUTER et al. (dirs), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck Supérieur, pp. 203-210.
- ROELENS, Camille (2018) : « Bienveillance, autorité et didactique de l'oral : rendre auteur, rendre orateur », *Action didactique*, 1, pp. 198-213.
- (2019) : « Interculturalité et individualisme : esquisse d'une éthique de la bienveillance culturelle », *Ethica*, 22-2, pp. 13-34.
- (2020) : « Couler, surfer ou naviguer dans un monde liquide et accéléré ? Critique de la patience à l'horizon d'une éthique de l'autonomie », *Revue française d'éthique appliquée*, 9, p. 59-73.
- (2021a) : « Enfance (de l'humanité démocratique) », *Le Télémaque*, 60, pp. 29-44.
- (2021) : « Bienveillance et exemplarité. Quelques réflexions sur la formation des professeurs des écoles », *Les Sciences de l'Éducation — Pour l'Ère Nouvelle*, 54, pp. 93-112.
- (2022) : *Quelle autorité dans une société des individus ?*, Mont-Saint-Aignan, Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- (2023) : « Quels sens pour les savoirs scolaires en démocratie ? Approches, lectures, défis », *Recherches en éducation*, 50, en ligne, URL : <https://journals.openedition.org/ree/11549>.
- (à paraître en 2023) : « Le concept d'élève peut-il échapper au maximalisme moral ? », *Éthique en éducation et formation - Les dossiers du GREE*, 14.
- SCHNAPPER, Dominique (2000) : *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Paris, Gallimard.

- TOCQUEVILLE, Alexis de (1835-1840/1981). *De la Démocratie en Amérique*, Paris ; Garnier-Flammarion.
- TRONTO, Joan (1993/2009) : *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*, Paris, La Découverte.
- USCLAT, Pierre (2015) : « Quand le *care* rapproche ce qu'en éducation la compétence éloigne », *Le Télémaque*, 48, pp. 89-104.
- USCLAT, Pierre, HETIER, Renaud & MONJO, Roger (2016) : « Dossier «Le care en éducation : quelle(s) reconfiguration(s) ?» », *Éducation et socialisation*, 40, <https://journals.openedition.org/edso/1482>.
- VELASQUEZ, Andrea, WEST, Richard, GRAHAM, Charles & OSGUTHORPE, Richard (2013): “Developing caring relationships in schools: a review of the research on caring and nurturing pedagogies”, *Review of Education*, 1, pp. 162-190.
- WEBER Eugen (1976): *Peasants into Frenchmen. The Modernization of Rural France, 1870-1914*, Standford,n University Press.
- WEINSTOCK, Daniel Marc (1999): « Building Trust in Divided Societies », *Journal of Political Philosophy*, 7, pp. 287-307.
- (2004) : « L'éducation à la citoyenneté dans les sociétés multiculturelles », dans DIECKHOFF, Alain (dir.), *La constellation des appartenances : Nationalisme, libéralisme et pluralisme*, Paris, Presses de Sciences Po, pp. 153-177.
- ZEITER, Anne-Christel (2019) : « Déconstruire la motivation pour rencontrer le désir (de langue) », *Revue TDFLE*, actes n°1, URL : <https://revue-tdfle.fr/articles/actes-1/168-deconstruire-la-motivation-pour-rencontrer-le-desir-de-langue>.



LE PACTE ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES  
À L'ÉPREUVE DES CONTRADICTIONS INSTITUTIONNELLES

---

*Jean-François Grivaux*  
Lycée Jean Moulin, Torcy



Professeur agrégé d'espagnol depuis 2014 dans un lycée de Seine-et-Marne, je publiais le 15 juin 2022 une pétition intitulée « Penser rend libre : épreuve écrite d'espagnol de spécialité 2023, aucun sujet de côté ! ». La parution et la diffusion de cette pétition ont fait suite aux vives inquiétudes ressenties à la lecture des recommandations aux concepteurs de sujets pour l'épreuve écrite LLCER 2023 émises par l'inspection régionale de l'Académie de Paris le 9 juin 2022. Un passage en particulier m'avait inquiété :

**Recommandations :**

Les documents pouvant heurter la sensibilité des candidats (disparitions d'enfants, enlèvement, torture, viol, attentats) mais aussi les sujets d'actualité trop polémiques et récents (nationalisme et régionalisme en Espagne, la violence d'état en Amérique Latine), doivent être évités.

Attention : des extraits des ouvrages pourtant au programme peuvent être considérés comme polémique pour un sujet national. Cela signifie que votre corpus ne sera pas choisi pour être travaillé car aucun recteur ou rectrice ne prendra le risque de le signer.

Ainsi, nous éviterons, dans la mesure du possible :

- Les textes faisant référence à la Guerre Civile espagnole, à la dictature franquiste ou aux dictatures latino-américaines afin de proposer aux élèves une réflexion ouverte sur des objets d'études plus divers et sur des enjeux plus contemporains.
- Les textes également présents dans les manuels scolaires.

Figure n°1 : recommandations de l'inspection régionale de l'Académie de Paris aux concepteurs de sujets pour l'épreuve écrite LLCER 2023

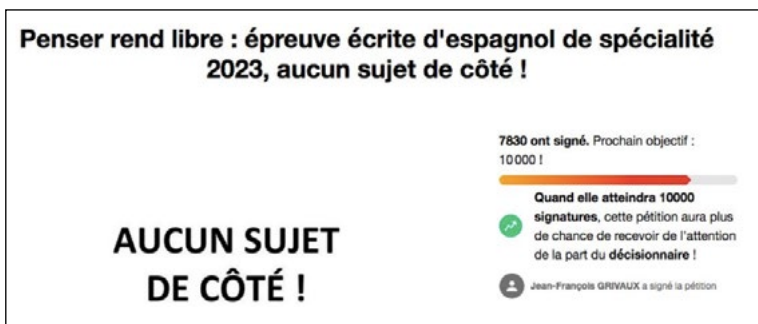


Figure n°2 : page d'accueil de la pétition mise en ligne le 15 juin 2022 (capture d'écran datant du mois de janvier 2023).

En quelques semaines, cette pétition a recueilli plus de 7800 signatures, ce qui semble témoigner d'une inquiétude partagée mais aussi d'un engagement réconfortant d'une communauté d'enseignants, d'hispanistes — et pas seulement— désireux de défendre la liberté de choix de sujets dans l'épreuve écrite de spécialité d'espagnol (figure 2).

J'ai ensuite pris soin de transmettre cette pétition, agrémentée de ses signatures et commentaires, au Recteur de l'Académie de Paris ainsi qu'au ministre de l'Éducation Nationale en poste, Jean-Michel Blanquer, sans jamais obtenir malheureusement de réponse. L'inspection générale d'espagnol a toutefois donné suite le 20 juin 2022 au courrier de la Société des Hispanistes qui s'inquiétait elle aussi, avec le Centre d'Études et de Recherches sur les Migrations Ibériques, de la formulation de pareilles recommandations. Ci-dessous, un extrait de la réponse adressée au CERMI par l'inspection générale d'espagnol (figure 3).

Cette réponse qui entend lever toute ambiguïté interroge. Comment caractériser ce qui s'est produit dans le cas présent ? S'agissait-il seulement d'un accident, d'une maladresse de communication, d'un malentendu, d'une interprétation erronée des consignes émises au niveau national ? Il est pourtant bien question dans la note originale adressée aux concepteurs de deux notions importantes qui semblent par ailleurs étroitement corrélées : celle de polémique et celle de

Madame la Présidente,

L'inspection générale d'espagnol a été informée de l'inquiétude suscitée dans certains milieux de l'hispanisme par la diffusion de recommandations écrites de l'inspection pédagogique régionale d'espagnol de l'académie de Paris aux enseignants en ce qui concerne les propositions de sujets d'épreuve de l'enseignement de spécialité au baccalauréat. Les restrictions qui y figurent concernant l'histoire de l'Espagne et de l'Amérique latine ont pu surprendre par leur formulation et laisser entendre que les questions qui ont toujours été au cœur des programmes d'enseignement et des concours de recrutement des enseignants, et par ailleurs très largement abordées dans les cours et les examens du secondaire, seraient désormais évincées. Après échange avec l'inspection pédagogique régionale de l'académie de Paris, il apparaît que ces recommandations, sans conteste maladroites, trouvent leur explication dans le fait que les propositions de sujets ont souvent donné la quasi-exclusivité aux questions mentionnées, alors que la variété des thèmes que nous offrent la profondeur historique et la diversité géographique, sociale et culturelle des pays hispanophones, doit conduire à des propositions diversifiées. À l'initiative de l'inspection générale, la note académique de cadrage a donc été remplacée par l'envoi, ces jours derniers, d'une note nationale adressée à tous les IA-IPR d'espagnol, qui rappelle cette nécessaire variété des sujets d'examens (document en annexe) sans pour autant en proscrire ou en stigmatiser aucun.

Il va de soi que les questions liées à la Guerre Civile espagnole et au franquisme ainsi que celles qui portent sur la démocratie en Amérique latine ont toujours toute leur place, que ce soit dans les programmes d'enseignement comme dans les examens du secondaire et dans les concours de recrutement des enseignants du second degré. L'inspection générale tient à rappeler son attachement à ce que l'enseignement et l'évaluation de l'histoire contemporaine du monde ibérique et ibéro-américain restent ainsi ouverts à toutes les thématiques qui la traversent, et ce, sans aucun parti pris politique ou idéologique ni occultation de quelque ordre que ce soit.

Figure n°3 : extrait de la réponse de l'Inspection générale d'espagnol à la présidente du Centre d'Études et de Recherches sur les Migrations Ibériques (CERMI)

risque. Or parler de pacte d'enseignement-apprentissage, c'est établir le postulat selon lequel la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève ne peut s'établir qu'à la condition d'un consentement qui, par extension, renvoie aussi à celui qui unit à l'origine l'enseignant à son institution. Suite à cet épisode, la question se pose donc tout naturellement, sans parti pris ni procès d'intention, de savoir si cette note aux concepteurs ne traduirait — ou ne trahirait — pas un état de peur ou de faiblesse devant la tension du climat social actuel. Il n'est en effet pas exclu qu'elle traduise une crainte ressentie devant l'éventualité des recours et face à la proximité des radars médiatiques, dans une société déjà féroce divisée par la polarisation, la radicalisation des discours, les approximations conceptuelles ou l'extrémisme politique. En d'autres termes, ne suinterait-il pas ici, même accidentellement, une forme de pusillanimité dont la conséquence première serait celle d'un inévitable recul idéologique ? Pour quelle raison avoir souhaité discriminer certains sujets ? Certains commentaires marquants, rédigés au moment de la signature de ma pétition abondent — non sans un humour parfois acerbe — dans le

- De telles contraintes sont un non-sens académique en plus de relever d'une forme de censure."
- "Une démission intellectuelle qui augure d'un triste avenir pour l'Éducation Nationale".
- "Je signe parce que l'esprit critique est la première chose à enseigner et la plus fondamentale pour que nos enfants puissent comprendre et agir dans le monde de demain."
- "L'Histoire rincée avec de l'adouçissant...Encore une politique de reprogrammation des cerveaux...Votre information ferait un nouveau chapitre pour le livre de G. Orwell, 1984. (Qui s'était engagé pendant la guerre d'Espagne)".
- "Faudra-t-il pour aiguïser les esprits de nos futurs élites leur apprendre à traduire uniquement les recettes de Paella et autres tortilla?"
- "Une langue n'est pas une série d'étiquettes sur des objets, elle est le reflet et le transmetteur d'une société, dans sa diversité et ses aspects historiques, sociologiques, institutionnels. Elle est aussi un outil du débat et de la pensée critique, pour l'apprenant actuel et le futur citoyen qu'il est. Ces recommandations 'académiques' sont ineptes".
- "IA-IPR d'espagnol, j'ai signé. Merci à ce collègue pour sa vigilance : la réalité n'a pas à être occultée au nom de je ne sais quels a priori. C'est ne pas faire confiance aux enseignants que de limiter les thèmes à aborder. Vergüenza."
- "Je propose également qu'en histoire, on évite les sujets tels que les génocides, la colonisation, la politique au Moyen-Orient, les équilibres mondiaux après 1939-45, l'industrie automobile et le réchauffement climatique. À la place, optons pour du "plus contemporain": le "Vivre Ensemble" au travers des âges, la décroissance souriante, la "gouvernance" bienveillante, le FMI philanthrope et les OGM Monsanto, une solution à la faim dans le monde."
- "Les "sujets sans débats", par effacement de tout fond de réflexion, deviennent le propre de l'Éducation Nationale dans de très nombreux domaines. Ils laissent entrevoir un monde excessivement dangereux. (...) Nous n'avons pas à effacer la culture sous quelque forme qu'elle soit au profit de la tranquillité d'un quelconque Recteur."

Figure n°4 : sélection de commentaires publiés par certains signataires de la pétition « Penser rend libre : aucun sujet de côté ! ».

sens de cette première hypothèse du recul idéologique. Je ferai ici apparaître la capture d'écran d'une sélection des plus éloquentes d'entre eux, tout en préservant l'anonymat des signataires. Pour attester de leur conformité, la pétition est disponible depuis tout moteur de recherche<sup>1</sup> (figure 4).

1 Elle est accessible à l'URL suivante : <https://www.change.org/p/penser-rend-libre-%C3%A9preuve-%C3%A9crite-d-espagnol-de-sp%C3%A9cialit%C3%A9-2023-aucun-sujet-de-c%C3%B4t%C3%A9>

J'en viens donc à la question centrale de mon propos : dans une société où les agressions contre l'école républicaine se multiplient, comment éduquer durablement à la citoyenneté dans des cours de langue si nous ne pouvons pas — professeurs comme élèves — nous appuyer inconditionnellement sur la cohérence, la transparence et la fermeté du discours institutionnel, mais aussi sur l'exemplarité des actes menés officiellement sur le terrain ? N'est-ce pas d'ailleurs cette même exemplarité des paroles et des actes qui rend possible l'adhésion des élèves au pacte républicain et à un apprentissage authentique, durable et éclairé de la citoyenneté ? Pour cette raison, je souhaite aborder dans cette communication la question centrale du pacte d'enseignement-apprentissage des langues vivantes sous un angle différent, en procédant quelque part à un renversement : plutôt que me centrer sur le rapport entre l'enseignant et ses élèves, j'aimerais interroger davantage l'importance et la fonction du pacte qui unit à l'origine l'enseignant à l'institution qu'il représente. Je tâcherai dans un premier temps de montrer combien les programmes d'espagnol au lycée sont un parfait exemple d'éducation à la citoyenneté, et se présentent pour ainsi dire comme exemplaires dans leur volonté d'inciter les élèves à se forger un esprit critique personnel, tout en les sensibilisant à l'importance des valeurs républicaines. J'explorerai ensuite la fracture qu'il semble malheureusement exister et demeurer entre l'institution et une partie du corps enseignant. Mon propos consistera à sonder les contradictions intimes qui secouent régulièrement l'institution scolaire, régulièrement écartelée entre l'affirmation publique d'une fermeté exemplaire et des brèches observables dans la réalité du terrain. J'interrogerai enfin les possibles leviers permettant d'éduquer à la citoyenneté en cours d'espagnol et soulèverai l'hypothèse, certes déroutante, que cette éducation doit aussi passer par l'observation personnelle et critique des contradictions déposées dans les débats. En effet, pour défendre et transmettre durablement les valeurs de la République, parler de citoyenneté et d'éthique, ne faut-il pas d'abord avoir bien conscience de tout ce qui peut fragiliser ou desservir notre propre système ?

Les programmes officiels de langues vivantes au lycée ne laissent pas planer le moindre doute : ils ont clairement pour vocation d'éveiller les élèves et de les sensibiliser aux grands enjeux citoyens



 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE <small>Liberté Égalité Fraternité</small>	
<b>Classe de seconde :</b> Axe 1 : Vivre entre générations Axe 2 : Les univers professionnels, le monde du travail Axe 3 : le village, le quartier, la ville Axe 4 : Représentation de soi et rapport à autrui Axe 5 : Sport et société Axe 6 : La création et le rapport aux arts Axe 7 : Sauver la planète, penser des futurs possibles Axe 8 : Le passé dans le présent	<b>Cycle terminal :</b> Axe 1 : Identités et échanges Axe 2 : Espace privé et espace public Axe 3 : Art et pouvoir Axe 4 : Citoyenneté et mondes virtuels Axe 5 : Fictions et réalités Axe 6 : Innovations scientifiques et responsabilité Axe 7 : Diversité et inclusion Axe 8 : Territoire et mémoire
<a href="https://eduscol.education.fr/document/24706/download">https://eduscol.education.fr/document/24706/download</a>	<a href="https://eduscol.education.fr/document/24775/download">https://eduscol.education.fr/document/24775/download</a>

Figure n°5 : axes d'étude des programmes officiels d'espagnol de seconde et du cycle terminal

de notre temps, sur le mode d'une incitation à la réflexion personnelle et à la pratique de l'esprit critique. Pour rappel, voici les axes abordés dans les programmes de seconde et du cycle terminal, listés dans la figure 5.

Jean-Michel Blanquer rappelait sans ambiguïté en 2021 sur les bancs de l'Assemblée Nationale lors d'une séance de questions au gouvernement que tous les enseignements étaient en première ligne de la défense de la République et de la transmission des valeurs de la République. On l'observe parfaitement dans le choix des axes tant de seconde que du cycle terminal, et à travers les éléments de problématisation suggérés dans les documents mis en ligne par Eduscol. Le même constat peut être dressé à travers les manuels scolaires qui reflètent souvent presque idéalement le cœur battant de cette défense des valeurs républicaines. La réponse de l'inspection générale d'espagnol à la présidente du Centre d'Études et de Recherches sur les Migrations Ibériques du 20 juin 22 rappelle à son tour la place allouée à la réflexion sur la mémoire historique dans les programmes, et notamment dans l'enseignement de spécialité au lycée (figure 6).

Une fois ce premier constat établi, il est pourtant un paradoxe auquel se trouvera probablement confronté au moins une fois dans sa

Le programme de première et de terminale générale et technologique (enseignement commun et optionnel) invite les enseignants à traiter les thèmes essentiels à la connaissance du monde hispanique. Les mots-clés retenus pour les axes 1 ou 8, notamment, attestent de l'attention accordée aux conflits et aux thématiques en rapport avec les traces de l'histoire et le devoir de mémoire (conflits / exils / droit d'asile / solidarité / accueil / monuments aux morts / histoire officielle / amnésie / etc.). Quant au programme de spécialité LLCER, il montre parfaitement l'importance accordée à la connaissance de l'histoire du XXe siècle, particulièrement autour des questions de l'oppression, des résistances, des crises et violences de tous ordres (voir les thématiques « Dominations et insoumissions » et « L'Espagne et l'Amérique latine dans le monde : enjeux, perspectives et création »), en tenant compte de la recherche la plus actuelle sur ces sujets.

Figure n°6 : extrait de la réponse de l'inspection générale au CERMI (20/06/2022)

carrière tout enseignant en poste : protéger et servir l'école républicaine, c'est aussi parfois devoir se débattre face à des consignes institutionnelles — voire des injonctions— confuses, opaques, contradictoires, ou susceptibles d'affaiblir les principes supposés nous guider. Une invisible et incompressible distance semble ainsi régulièrement éloigner ou opposer le discours et les attentes officielles d'un côté et la manière de négocier publiquement les problématiques les plus délicates de l'autre. Paradoxalement, l'on retrouve ainsi d'un côté la promotion institutionnelle d'une école fondée sur la confiance et de l'autre une défiance renforcée d'une partie des professeurs envers leur propre hiérarchie ou institution. Le premier cas d'école évoquant cette défiance est celui du mouvement « #PasdeVague », né sur Twitter en 2018 et qui a permis depuis à la colère enseignante de gagner en visibilité sur les réseaux sociaux. La chroniqueuse Anna Chronique aborde le sujet dans un post Facebook particulièrement éloquent (figure 7) :

L'intérêt de cette planche est de représenter deux types de violences identifiées : celle que les enseignants peuvent subir sur le terrain de la part des élèves ou des parents d'élèves — les intimidations verbales ou physiques, les menaces, les agressions — et celles que l'on pourrait caractériser d'institutionnelles — les effectifs surchargés ou le manque de moyens alloués. Le 22 octobre 2020, Jean-Michel Blanquer reconnaissait dans une interview sur Europe 1<sup>2</sup> des « trous dans la République », des « angles mort de la République », admettant l'existence du « #Pasdevague » ou de chaînes de compromissions,

2 [https://www.youtube.com/watch?v=3hAEjLwe\\_Vo](https://www.youtube.com/watch?v=3hAEjLwe_Vo)

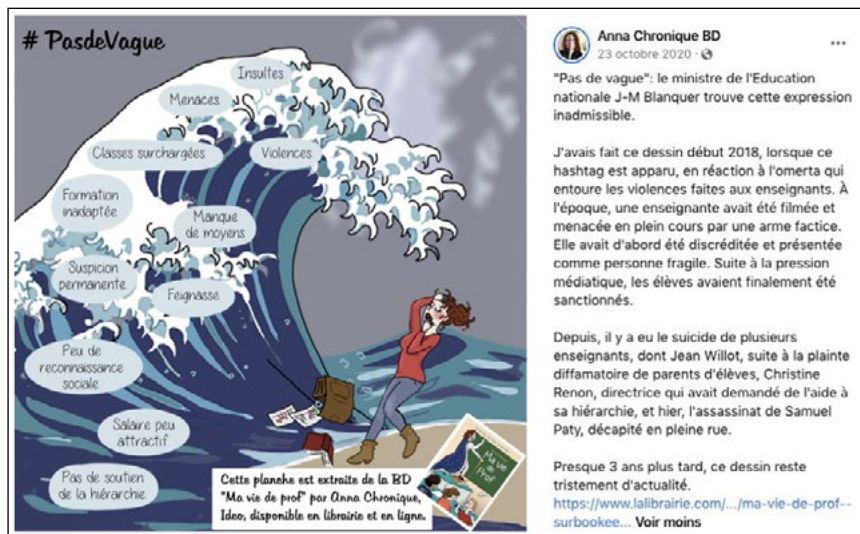


Figure n°7 : page Facebook d'Anna Chronique BD incluant une planche de « Ma vie de prof » et illustrant le fondement du mouvement «#PasDeVague »

mais s'en prévalant à titre d'action ministérielle. Outre l'expression, à travers ce mouvement, du clivage qu'il peut exister entre l'institution et une partie des enseignants, l'on retrouve aussi toute une littérature qu'on pourrait de prime abord caractériser d'anti-institutionnelle par principe, mais qui évoque des trajectoires professionnelles exprimant pourtant tout l'amour que des représentants de l'institution — professeurs, principaux ou proviseurs— portent à leur système scolaire, à la qualité souhaitée du service public et à la probité de leur action. Je proposerai à travers la capture d'écran suivante une sélection d'ouvrages significatifs sur la question (figure 8).

La plupart de ces récits ou de ces analyses sont en réalité l'œuvre de membres du personnel éducatif qui aiment le système, ont choisi de le représenter et de le défendre par vocation. Ce qu'il est par ailleurs intéressant d'observer, c'est qu'il existe dans ces ouvrages une forme de convergence ou de consensus dans le choix des doléances adressées à l'Éducation Nationale, à la hiérarchie ou l'institution. Il



Figure n°8 : sélection d'ouvrages dénonçant des failles identifiées de notre système scolaire

est question, entre autre, du règne du « Pas de vague », de l'omerta ou encore de compromissions diverses et variées nuisant lourdement au système, telles que les synthétise Patrice Romain dans *Requiem pour l'Éducation Nationale* :

Un laxisme scandaleux, des pratiques peu avouables : les lâches décisions des hauts fonctionnaires adeptes du « pas de vague », les directives pernicieuses des « démago-pédagogistes » qui, sous couvert de bienveillance, sacrifient les élèves motivés, la gestion humaine catastrophique, les consignes hors-sol, le coût exorbitant de la « paix sociale », la mascarade des évaluations, les statistiques truquées, les petits arrangements entre amis, etc. (Romain, 2022).

Quand les oppositions et les fractures entre enseignants et institution sont à ce point patentes et manifestes, comment continuer de

guider légitimement nos élèves vers une citoyenneté éclairée ? Le sens de mon propos est de faire l'hypothèse ici que le meilleur moyen d'y parvenir est d'amener nos classes à observer par elles-mêmes ce qui fait, entre autre, l'essence de notre système éducatif mais aussi plus largement de notre vie démocratique : la pluralité des discours et des positionnements, mais aussi la manière dont s'expriment et trouvent ou non à se résoudre des tensions et des oppositions dans la discussion et le débat, et plus particulièrement dans l'enceinte des Parlements. Il existe en ce sens une cure qui, selon moi, ne peut qu'être bénéfique à tous en ces temps bien troublés : regarder aussi régulièrement que possible les séances de questions au gouvernement. Depuis plusieurs années déjà, je ne manque personnellement ce rituel pour rien au monde chaque mardi soir ; c'est à mon sens le meilleur cours de vitalité démocratique qui soit, et un parfait exercice prescrit pour continuer d'alimenter librement sa pensée citoyenne, loin des appropriations et des instrumentalisation médiatiques. Ces séances nous rappellent d'abord toute l'importance du contradictoire, mais aussi la place essentielle qu'il convient d'accorder à l'éloquence et la rhétorique. L'intérêt est également d'observer, par l'analyse des discours et des situations, la manière dont des oppositions trouvent ou non à se résoudre. Chercher à comprendre ce qui peut, dans le discours lui-même, contribuer à obstruer ou à l'inverse débloquer des situations de tension, et en juger par soi-même est à mon sens extrêmement formateur pour tout citoyen. Attention, il ne s'agit en rien de faire de la politique avec les élèves — devoir de neutralité oblige — mais bien de les inciter à observer plutôt la manière dont la politique se fait et dont les débats se tissent et se démêlent au fil des joutes rhétoriques qui ont lieu sur des sujets d'actualité incontournable, au cœur de nos programmes de langues vivantes — écologie, laïcité, responsabilité environnementale, cyber-harcèlement. L'utilité de ces séances est aussi de rappeler que le meilleur remède aux divergences de positionnements reste la communication respectueuse, ici cadrée et normée par les règles en vigueur au Parlement. À travers ces séquences, je souhaite personnellement que les élèves gardent toujours à l'esprit la manière dont s'organise un débat démocratique, loin des représentations violentes trop abondamment relayées sur les réseaux sociaux quant à la manière de manifester un

désaccord. Un premier travail à proposer aux élèves pourrait être celui du suivi de l'actualité politique en Espagne, et notamment parlementaire, sur des sujets en lien avec le programme et dans une optique qui pourra être comparative entre la France et l'Espagne. Cela supposera quelques recherches à mener en amont, en encadrant les élèves, sur le fonctionnement respectif de l'Assemblée Nationale et du Congrès des Députés, et une acquisition préalable de connaissances pour bien comprendre le fonctionnement des séances parlementaires. Il pourra par ailleurs être intéressant de mettre en regard ces séances pour comparer la manière dont certaines questions analogues sont respectivement abordées ou débattues dans chaque pays, notamment selon les problématiques territoriales. Certaines d'entre elles en particulier pourront être choisies par les élèves, en fonction de leur intérêt, et des analyses seront alors conduites à l'écrit ou à l'oral, individuellement ou en groupe, sur la manière dont un sujet d'actualité est présenté et débattu par des représentants de la nation, avec la possibilité de mener une réflexion sur la manière dont l'opposition est ou non dépassée à travers les débats. Enfin, certains dispositifs institutionnels déjà existants peuvent inspirer des projets ou des tâches finales avec la classe. Jean-Michel Blanquer, sur le plateau de CNews, le 8 juin 2021, expliquait en effet toute l'importance de faire émerger de l'école une capacité à se défendre contre les atteintes et les violences susceptibles de la fragiliser. L'on pourra ainsi s'interroger avec les élèves sur la manière dont il est possible de reproduire certains de ces dispositifs et de reproduire formellement en classe, dans des productions écrites ou orales, certaines de leurs missions (organisation de mini-conférences avec des propositions variées, rédaction d'un cahier des charges, etc.).

En conclusion, parler du pacte "enseignement-apprentissage des langues", c'est donc interroger le pacte "enseignant-institution" autour de l'enjeu de la transmission des valeurs républicaines dans nos classes. Ce dernier peut se trouver affaibli ou mis à l'épreuve par des velléités ou des contradictions institutionnelles, mais aussi des clivages observables entre l'exemplarité du discours de l'institution et la manière dont cette dernière peut suggérer des remédiations concrètes sur le terrain. Or laisser nos élèves s'éveiller par l'observation à ces moments de faiblesse, à certains reculs visibles, aux

fragilités, aux incohérences institutionnelles ne devrait en rien être un non-sens ou un interdit : c'est au contraire éduquer à la fragilité inhérente à notre système démocratique et transmettre davantage encore l'envie de le protéger. Je ne vois personnellement dans un aveu de faiblesse rien de honteux. En revanche, ne pas admettre des décalages entre les mots et les actes peut s'avérer parfois bien délétère pour la santé de notre école ; en témoigne l'amplitude du mouvement contestataire « #Pasdevague ». Or l'institution réagit parfois un peu comme cet élève qui, pris sur le fait, omettra de reconnaître une erreur ou un manquement — termes qui ne font d'ailleurs que très rarement partie du langage institutionnel. Or c'est précisément, à mon sens, ce qui dessert le plus notre mission qui elle est bien commune et fait parfaitement consensus. Une citoyenneté libre et éclairée doit s'entendre comme celle qui sait se déprendre des influences et des instrumentalisation sans se méprendre sur la complexité des défis auxquels elle fait face. Nous avons la possibilité, en y réfléchissant bien, d'amener aussi les élèves à cette prise de conscience. Pour clore cette communication, je mentionnerai ici l'épigraphe de Carine Azzopardi et le témoin, dans leur ouvrage *Ces petits renoncements qui tuent*. Y est cité un passage de l'article "La solitude des professeurs" publié dans Charlie Hebdo le 6 janvier 2021 par l'écrivain Yannick Haenel, ancien agrégé de lettres modernes ayant enseigné pendant 15 ans :

La République, c'est ça : une trentaine de jeunes gens tous différents et un prof, différent lui aussi, qui discutent de l'histoire et de la poésie, qui essaient de comprendre ensemble ce qu'est le monde, ce que sont les langues, ce que sont une passion, un événement, un conflit, ce que sont le passé, le présent, l'avenir (Haenel, 2021).

Puisque la démocratie est fragile et que le pacte républicain menacé, le rappeler à nos élèves semble être la meilleure des protections pour l'avenir. C'est en cela que réside, à mon sens, le véritable cœur de notre mission professionnelle et éducative.

## BIBLIOGRAPHIE

AZZOPARDI, Carine & le témoin, *Ces petits renoncements qui tuent*. Paris : Plon, 2022.

DACUNHA-CASTELLE, Didier, *Peut-on encore sauver l'école ?* Paris : Flammarion, 2000.

DAVIDENKOFF, Emmanuel, *Peut-on encore changer l'école ?* Paris : Hachette littératures, 2003.

DIGNOCOURT, Isabelle, *L'Éducation nationale, une machine à broyer : Comment sauver nos enfants ?* Monaco, Éditions du Rocher, 2017.

MUSSO, Louis, *Peut-on encore sauver l'école ?* Paris : Livre Actualité, 2022.

LECARDONNEL, Léo ; TRUC, Gérôme ; FALAIZE, Benoît, *Apprendre aux élèves à décrypter la société*, Paris : Editions Retz, 2022.

OBIN, Jean-Pierre, *Comment on a laissé l'islamisme pénétrer l'école*. Paris: Editions Hermann, 2020.

ROMAIN, Patrice, *Requiem pour l'éducation nationale*, Paris : Cherche Midi, 2021.

COLLECTIF, *Éthique et éducation : l'École peut-elle donner l'exemple ?*, Paris : L'Harmattan, 2004.



DEUXIÈME PARTIE

LITTÉRATURE, MÉMOIRE,

DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET INTERCULTURELLE



LITTÉRATURES MIGRANTES EN CLASSE DE FLE ET VERSANT  
MÉMORIEL EN CONTEXTE ÉDUCATIF ESPAGNOL.  
ENJEUX PÉDAGOGIQUES DES ŒUVRES DE L'EXIL  
RÉPUBLICAIN ESPAGNOL ET DE SES DESCENDANTS.ES

---

*María Isabel Corbí Sáez*

Universidad de Alicante



Dans la société française actuelle, définie par un multiculturalisme particulier avec ses clairs-obscur, des écrivains.es, descendants.es de deuxième ou de troisième génération de l'immigration, de l'exil ou de déterritorialisations diverses, ont progressivement enrichi le champ littéraire avec des œuvres qui tissent toutes sortes de problématiques sociales et identitaires, ainsi que la récupération des origines de leurs communautés migrantes (langues, valeurs, coutumes, mémoires individuelles et collectives, etc.)<sup>1</sup>. C'est précisément dans la représentation littéraire de ces identités culturelles, et particulièrement, avec la récupération des légats mémoriaux, que nous y voyons un grand potentiel en termes d'éducation aux valeurs, dont celle d'une citoyenneté critique, pleinement respectueuse des droits fondamentaux qui définissent cette Europe démocratique plurielle et sans frontières.

---

1 Cet article a été réalisé dans le cadre notre séjour de recherche au Laboratoire CELIS (Université de Clermont-Auvergne, France), à l'invitation de Dre. Bénédicte Mathios (directrice du Centre) pour la période du 01/09/2022 au 28/02/2023. Notre recherche s'inscrit dans le projet I+D+i, « Patrimonialización de las memorias colectivas, memorias multidireccionales y decolonialidad. Los desafíos de la construcción identitaria de la nueva Europa (1989-2020) al prisma de las literaturas migrantes » (LIMENDECO, CIAICO/2021/339), du programme de subventions aux groupes de recherche consolidés du Conseil des universités de la Communauté valencienne (Generalitat valenciana, Espagne).

Partant de la notion première de « devoir de mémoire » comme une responsabilité éthique et comme l'une des lignes de force de l'éducation, et par ailleurs, de celle de mémoire multidirectionnelle<sup>2</sup> qui surgit par la cohabitation et dialogue sans prééminence des diverses mémoires dans les sociétés multiculturelles actuelles, nous envisageons le versant mémoriel des littératures migrantes d'auteurs.trices d'origine ou d'ascendance espagnole publiées dans le champ littéraire français et leurs enjeux éducatifs pour les enseignants.es de FLE en Espagne. Dans un contexte socioculturel, encore certes marqué par les blessures du passé, même plus de 40 ans après la restauration de la Démocratie, et divisé par des controverses diverses suscitées par la question de la mémoire démocratique, les enseignants.es en général, et ceux.celles des langues étrangères en particulier, dans leur rôle d'éducateurs.rices, ont beaucoup à apporter dans la formation à cette éthique du devoir de mémoire chez les futurs citoyens.

Ainsi notre article s'articulera sur trois volets : le premier présente brièvement l'intérêt de l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE et, particulièrement celui des littératures migrantes dans leur composante interculturelle, le deuxième volet nous permettra d'aborder leur versant mémoriel et les enjeux éducatifs du dialogue de mémoires, et finalement, le troisième se centre sur la contribution des œuvres des auteurs ou des autrices de l'exil républicain ou de leurs descendants.es à la réflexion en classe de FLE sur la légitimité et le besoin éthique de la mémoire démocratique en Espagne.

## LITTÉRATURES D'EXPRESSION FRANÇAISE EN CLASSE DE FLE

Outil pédagogique antan privilégié, puis honni pendant longtemps en fonction des méthodes envisagées, nombreux sont les didacticiens et critiques qui, dans les deux dernières décennies, ont constaté le retour du texte littéraire dans la salle de classe de français langue étrangère, régie par l'approche actionnelle. Si, effectivement,

---

2 Michael Rothberg, *Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*, Stanford : Stanford UP, 2009, p. 3.

grand nombre d'entre eux observent toujours les carences en textes littéraires que présentent les manuels, force est de constater, en revanche, que, progressivement, les enseignants.es, conscients.es des atouts didactiques de la littérature, l'exploitent dans leur pratique tentant d'en surmonter les difficultés<sup>3</sup>. Des difficultés qui relèvent des deux pôles : d'une part, liées aux critères et choix méthodologiques, à la préparation et mise en pratique des dispositifs pédagogiques dans le versant enseignant et, de l'autre, chez les apprenants-usagers, dès qu'il est question de littérature, de nombreuses réactions et résistances sont suscitées. Le manque de confiance en soi, dû à un niveau insuffisant de compétence communicative en langue étrangère<sup>4</sup>, à un sujet lecteur certes bien souvent déjà immature en langue maternelle, et en langue étrangère habitué presque exclusivement aux textes fonctionnels, des connaissances limitées pour détecter les implicites culturels et les contextes référentiels dans la langue<sup>5</sup>, sans sous-estimer l'inadéquation du type de textes par rapport aux attentes des apprenants, comme, par exemple, dans le cas des œuvres classiques prisées par nombre d'enseignants.es, alors que bien souvent elles ne répondent pas aux goûts de nos jeunes, etc.

Certes, le texte littéraire, comme document authentique, présente divers enjeux en tant qu'outil pédagogique dans la classe de langue étrangère. D'emblée, par le potentiel qu'il revêt d'une langue

- 
- 3 Isabelle Gruca met en lumière les limitations des manuels de français langue et culture étrangère quant aux types de textes qui sont proposés ainsi que les tâches à réaliser : « [...] participant à l'acquisition de l'écrit au même titre que les produits médiatiques et fonctionnels, le texte littéraire n'a cependant pas été pris en compte dans ses spécificités propres, qu'elles soient linguistiques, textuelles ou culturelles : si l'on s'en tient à l'analyse des méthodes, le texte littéraire est exploité pour développer la compréhension des écrits et généralement dans une perspective globale » (Gruca, 2009 : 167).
- 4 Anne Godard (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris : Didier, 2015, p. 9.
- 5 Maria-Eleftheria Galani, « Privilégier le texte littéraire en classe de FLE », in F. Tabaki-Iona ; A. Proscolli et K. Forakis (eds.), *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, Athènes : Université d'Athènes, 2010, p. 261-272.

« au travail » comme « laboratoire langagier<sup>6</sup> », or ses dimensions universelles et culturelles n'en sont pas moindres. Capable d'interpeller des lecteurs.rices en-deçà des frontières temporelles et géographiques, puisqu'il s'avère un véhicule de valeurs universelles, il est également à concevoir dans son rapport à la langue, et donc à la culture qui lui est étroitement liée dans un lieu et un moment précis<sup>7</sup>.

La lecture littéraire déclenche divers mécanismes cognitifs et émotionnels complexes qui interpellent savoirs, savoirs faire et savoirs être. Le décodage et l'interprétation du texte présupposent et passent évidemment par la connaissance et la reconnaissance d'aspects multiples interreliés dans le processus lecteur, qui conjugue les différents versants : le linguistique (quant aux aspects morphologiques, sémantiques, grammaticaux, syntaxiques et stylistiques), le culturel (quant au référentiel, conceptuel et encyclopédique) ainsi que le personnel ayant trait aux émotions et à l'intérêt suscités par le texte. Estelle Riquois stipule, qu'en classe de français langue étrangère, l'« acquisition du mode de lecture » peut être comparée avec ce qui se passe en classe de Français langue maternelle qu'A. Rouxel<sup>8</sup> et J. L. Dufays<sup>9</sup> *et al.* ont postulé. Une compétence lectoriale visant également le développement du sujet lecteur en autonomie en langue étrangère<sup>10</sup>.

---

6 Isabelle Gruca, « Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité », in F. Tabaki-Iona ; A. Proscolli et K. Forakis (eds.), *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, Athènes : Université d'Athènes, 2010, p. 165-185.

7 Chiara Bemporad & Thérèse Jeanneret, « Avant-propos ». In Bemporad, Ch. et Jeanneret, Th. (dir.), *Lectures littéraires et appropriation de langues étrangères*, Études de Lettres, n° 4, 2007, pp. 6-7.

8 Annie Rouxel, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 1996.

9 Jean-Louis Dufays (eds.). *Pour une lecture littéraire : histoires, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles : De Boeck, 2005.

10 Estelle Riquois, *Lire et comprendre en langue étrangère*, Paris : Hachette, 2019, p. 250.

Le Conseil de l'Europe en 2001 relevait déjà l'intérêt du texte littéraire non seulement dans les classes de langue maternelle mais aussi dans les cas de langues étrangères :

Bien que ce bref traitement de ce qui a traditionnellement été un aspect important, souvent essentiel, des études de langue vivante au secondaire et dans le supérieur puisse paraître un peu cavalier, il n'en est rien. Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer ». Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques (CECR, 2001 : 47).

Si à cette époque-là, le CECR contemplant le texte littéraire surtout à partir du niveau B2 (CECR, 2001 : 168), à l'heure actuelle, avec la publication du volume complémentaire en 2018, c'est y compris à partir du niveau découverte que son exploitation peut être envisagée.<sup>11</sup> Si la littérature est certes conçue comme un réservoir inépuisable de ressources d'enseignement/apprentissage diverses comme nous le signalons préalablement, elle permet également aux enseignants d'introduire des activités qui visent une plus grande motivation chez les apprenants.es, favorisant, tel que le rappelle Calafato et Paran : « le désir d'apprendre une langue d'une manière qui ne peut être obtenue avec des manuels scolaires<sup>12</sup> », et

---

11 Le volume complémentaire (2018) a supposé un pas en avant quant à la littérature comme document authentique à exploiter envisagé dans trois nouvelles échelles. Déjà au niveau A1, son utilisation est recommandée, les descripteurs étant : « exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs (moins intellectuels, niveaux inférieurs) ; à partir du niveau A2 : analyser et formuler des critiques littéraires (des textes progressivement plus intellectuels et élaborés jusqu'aux niveaux supérieurs » (Volume complémentaire CECR, 2018 : 53).

12 Raees Calafato & Amos Paran, « Age as a factor in Russian EFL teacher attitudes towards literature in language education », *Teaching and Teacher Education*, n° 79, 2019, p. 29.

ajoutons-nous aussi, développant le désir de lire des œuvres littéraires en langue étrangère, et donc stimulant la curiosité de découvrir des univers de fiction et des personnages attrayants, voire passionnants, proches ou lointains, liés dans le cadre de la classe de FLE, aux différentes déclinaisons de la langue française en rapport aux cultures qui leur sont attachées, parmi d'autres aspects. Précisément, le texte littéraire dessert la recommandation essentielle postulée par le Conseil de l'Europe du besoin de développer en classe de langue étrangère la compétence interculturelle, indissociable de la compétence communicative, et absolument incontournable dans les sociétés multiculturelles actuelles. Une compétence interculturelle qui est à la base d'une communication authentique avec autrui, et qui sous-tend également des savoirs, des savoirs faire et des savoirs être favorisant le respect de l'autre dans toutes ses différences et le savoir vivre ensemble dans cette Europe fondée sur des valeurs démocratiques.

[...] Un enseignement des langues respectueux de la dimension interculturelle doit, d'une part, continuer à permettre à l'apprenant d'acquérir la compétence linguistique nécessaire à toute communication orale ou écrite, de s'exprimer — encore une fois, oralement ou par écrit — comme il l'entend, mais selon des codes linguistiques établis. D'autre part, ce type d'enseignement développe également la compétence interculturelle chez l'apprenant : il s'agit, en d'autres termes, de permettre un dialogue éclairé entre individus ayant des identités sociales différentes, ainsi que des interactions entre ces différentes personnes, prises dans toute la complexité qu'elles ont en tant qu'êtres humains, dans leurs identités multiples et, en même temps, dans le respect de la personnalité individuelle de chacun<sup>13</sup>.

---

13 Michael Byram, Bella Gribkova & Hugh Starkey, *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division de Politiques Linguistiques, 2002, p. 10.

Le texte littéraire comme espace « d'apprentissage du divers et de l'altérité » selon Pretceille<sup>14</sup>, ce « véritable laboratoire de langue, espace privilégié où se déploie l'interculturalité<sup>15</sup> » selon Cuq et Gruca, s'avère également le miroir où pouvoir réfléchir sur le soi-même, du point de vue identitaire et culturel, comme nous verrons plus loin. En fait il agit comme « médiateur entre la culture de l'apprenant et celle de la langue étrangère au niveau linguistique, pragmatique et social<sup>16</sup> », tel que le rappelle Esra Başak Aydinalp.

#### LITTÉRATURES MIGRANTES, DEVOIR DE MÉMOIRE ET MÉMOIRE MULTIDIRECTIONNELLE

Depuis la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, le phénomène de la globalisation, avec ses incessants flux migratoires, a dessiné dans le monde occidental des paysages sociaux très hétéroclites, auxquels les pays européens n'ont pas échappé présentant un multiculturalisme incontournable. Cette caractéristique déjà bien ancrée à l'heure actuelle, car les communautés d'origines diverses se sont installées à long terme ou indéfiniment dans les pays d'accueil, a indéniablement contribué à enrichir le champ culturel de ces derniers. En effet, quant à la France, et quant à la littérature, objet de notre article, nombre de migrants.es ou de leurs descendants.es de deuxième, de troisième, voire de quatrième génération, ont apporté des œuvres qui ont enrichi le champ littéraire. S'insérant dans la notion actuelle de « littératures migrantes<sup>17</sup> », appellation préférée à celle

14 Martine Abdallah-Pretceille, « La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers », *Synergies Brésil*, n° spécial 2, 2010, p. 4.

15 Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2002, p. 159.

16 Esra B. Aydinalp, « Le texte littéraire et l'interculturel en classe de FLE, l'exploitation de *Celui qui n'avait jamais vu la mer* de Le Clézio », *Humanitas*, 8 (15), 2020, p. 39.

17 Depuis quelques années la notion et appellation « littératures migrantes » a remplacé celle de « littératures de l'immigration » qui fut utilisée à la mi des années 90 et début des années 2000 (voir i.e. Bonn, 1997 ; Albert, 2005).

de « littératures de l'immigration » du fait qu'elle évite les nuances péjoratives liées aux diverses déterritorialisations, mais aussi parce qu'elle renvoie beaucoup plus aux phénomènes du déplacement, du transnational et du transculturel dérivant de la mondialisation, ces œuvres présentent également pour nombre d'entre elles des caractéristiques qui les rassemblent. De caractère autobiographique, ou encore par le truchement de personnages et d'univers de fictions, elles tissent toutes sortes de problématiques identitaires et sociales dans les espaces d'accueil habités (voire, par exemple, l'hybridation linguistique et culturelle, la mixité sociale urbaine), la récupération des origines des communautés d'appartenance des personnages (langues, valeurs, coutumes, mémoires individuelles et collectives, etc.). Il n'est que dire que les thématiques abordées dans ces œuvres présentent un grand potentiel en termes d'éducation aux valeurs. Outre le fait de permettre la découverte des cultures différentes, voire éloignées, de déployer les avatars migratoires d'individus, de groupes ou de peuples soumis au déracinement et au décentrement, et plus, d'aborder les questions d'intégration de ces communautés dans les pays récepteurs passant bien souvent par des processus d'acculturation, ces textes mettent en lumière des passés traumatiques comme ceux de l'esclavage, de la colonisation, des guerres de décolonisation, des génocides divers, des crimes contre l'humanité, des régimes totalitaires, etc., cherchant à les faire sortir de l'oubli, car longtemps cachés ou tus par l'histoire officielle, bien sûr, toujours celle des vainqueurs.

Quant à la dimension temporelle, le travail de mémoire qu'ils/elles mènent est susceptible de faire mieux comprendre l'histoire, souvent tragique, des sociétés dont sont issues les communautés ethnoculturelles, ce qui renforce le potentiel interculturel de l'écriture migrante. [...] Leur agir mémoriel, qui concerne soit un passé dont ils/elles ont été contemporains et qu'ils ont vécu, à savoir une mémoire autobiographique, soit un passé porté à leur connaissance à partir de transmissions [...] interpelle et engage un dialogue avec des historiens et avec des philosophes.

Trois domaines font particulièrement l'objet de leur travail de mémoire : la mémoire de l'esclavage, du marronnage et de la colonisation, la mémoire de la guerre et de la répression, et la mémoire de la migration, de la migrance et des réfugiés [...] cette écriture contribue non seulement à exhumer des mémoires, mais aussi à combler les silences de l'histoire [...]<sup>18</sup>.

Depuis plusieurs décennies déjà, l'effort mémoriel premier effectué en rapport à la barbarie de la Shoah, la conscience du besoin de « devoir de mémoire » s'est avéré comme une responsabilité éthique et comme une des lignes de force de l'éducation. La notion de mémoire multidirectionnelle postulée par Michael Rothberg qui envisage cette cohabitation et dialogue sans prééminence des diverses mémoires dans les sociétés multiculturelles actuelles<sup>19</sup> nous semble d'un intérêt particulier du fait qu'elle contribue à restituer la nécessité et la légitimité du devoir de mémoire à des passés traumatiques autres vécus par de nombreuses communautés de par le monde, et ce, depuis des siècles jusqu'à l'époque contemporaine. Que ce soit parce que les œuvres de littératures migrantes incorporent déjà au niveau intradiégétique ce dialogue des mémoires, que ce soit parce qu'elles interpellent et établissent dans les processus de réception, au

---

18 Carmen Mata Barreiro, « L'écriture migrante francophone comme objet de recherche: laboratoire d'idées, miroir de sociétés », in I. D. Cremades Cano et A. Pagán López (eds), *Voix francophones de la migration: univers migrant, fictions et réalités*, Toulouse : Presses universitaires de l'Institut Catholique, 2020, pp. 29-30.

19 Dans *Multidirectional memory*, Michael Rothberg soutient que dans les sociétés multiculturelles actuelles la cohabitation des mémoires permet de sortir celles-ci des concurrences et prééminences que certains débats publics auraient pu ou pourraient promouvoir. Grâce aux efforts soutenus de la mémoire de la Shoah, d'autres mémoires de passés traumatiques, longtemps ensevelis ou ignorés, ont passé à occuper l'espace public, sans qu'il ne se produise de compétition entre elles. Les mémoires de l'esclavage, de la décolonisation, des divers génocides, des violences politiques et des crimes de lèse humanité, etc. « [...] When the productive, intercultural dynamic of multidirectional is explicitly claimed [...] it has the potential to create new forms of solidarity and new forms of justice » (Rothberg, 2009 : 5).

niveau extradiégétique, des dialogues avec d'autres mémoires traumatiques présentes dans les contextes socioculturels par le biais des médias ou celui des patrimonialisations, ou encore directement avec les mémoires et imaginaires collectifs des communautés ethnoculturelles. Dans un cas comme dans l'autre ces textes comportent des atouts éducatifs pour les enseignants.es de FLE en contexte éducatif espagnol, comme nous allons l'aborder ci-après.

LITTÉRATURES MIGRANTES DES DESCENDANTS.ES DE L'EXIL  
RÉPUBLICAIN ESPAGNOL EN FRANCE ET VERSANT MÉMORIEL.  
DÉFIS PÉDAGOGIQUES POUR LES ENSEIGNANTS ET LES  
ENSEIGNANTES DE FLE EN CONTEXTE ÉDUCATIF ESPAGNOL

Plus de 40 ans après l'instauration du régime constitutionnel, dans un contexte socioculturel où la question de la mémoire démocratique s'avère encore un sujet très controversé malgré deux lois très récentes (2007 ; 2022) qui la défendent, il y a certains secteurs de la société espagnole qui ont toujours peine à interroger les récits de l'histoire officielle du franquisme, à admettre le besoin urgent de réparation des victimes de la guerre civile et de la dictature franquiste ainsi que celui de leurs descendants.es, offrant encore des résistances aux actions administratives et institutionnelles qui envisagent la mémoire des républicains.es espagnols.es.

L'enseignement en général, et celui des langues étrangères en particulier, doit contribuer à la formation intégrale des individus dans les valeurs liées à une société démocratique, plurielle et inclusive, telle qu'envisagée par la charte des droits fondamentaux de l'Union européenne, fondée sur les principes de dignité, liberté, égalité, solidarité, citoyenneté et justice et, par conséquent, applicables au niveau de chaque état membre. L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère doit « [...] favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (CECR, 2001 : 9). Les littératures migrantes, comme nous l'avons vu, par les thématiques abordées constituent un outil

pédagogique de premier ordre. Donc l'acheminement et la formation des enseignants.es dans l'exploitation de ce type de littérature dans leurs classes de FLE (à différents niveaux), leur permettra de guider et d'aider leurs apprenants.es à acquérir des outils intellectuels et des attitudes d'empathie pour accepter et reconnaître l'autre dans toutes ses différences. Des enjeux éducatifs qui visent la formation d'un esprit critique et d'une citoyenneté responsable.

À mes yeux, cette validité éducative générale tient à ce que la littérature est le lieu du *débat permanent* sur les valeurs de tous ordres qui orientent les activités humaines, et que les citoyens en devenir que constituent les élèves doivent être aptes à entrer dans ce débat, à participer à ce travail interprétatif permanent, qui est constitutif de la socialité et donc des personnes humaines autonomes<sup>20</sup>.

Ces littératures migrantes dans leur versant mémoriel permettent d'aborder en classe de français langue étrangère la question des mémoires en dialogue sans prééminence, et donc celle de la légitimité et du besoin éthique du devoir de mémoire, indépendamment du type de mémoires de passés traumatiques. Comme nous l'avons annoncé précédemment, la littérature, réceptacle du divers et de l'altérité, permet par la connaissance de l'autre de se connaître soi-même, une réflexion sur le soi qui mène à la réflexion sur la société dans laquelle nous vivons. L'exploitation de ce type de littérature dans les classes de FLE (à différents niveaux) permettra, sous cet angle-ci, de guider et d'aider les apprenants.es à accepter et à défendre pour leur société cette éthique du devoir de mémoire.

Il est vrai que dans l'État espagnol, il y a eu auparavant des initiatives individuelles ou collectives visant la formation des étudiants.es dans ces valeurs. Pourtant, pour la première fois depuis plus de 40 ans, la loi de l'éducation la plus récente, la LOMLOE, votée en 2020 (dite la loi Celaà), et surtout, les lois éducatives subsidiaires

---

20 Bronckart, Jean-Paul in Ch Bemporad & Th. Jeanneret (dirs), « Avant-propos », *Lectures littéraires et appropriation de langues étrangères, Études de Lettres*, n° 4, 2007, p. 7.

des différentes communautés autonomes<sup>21</sup> accordent une importance très grande à la connaissance profonde et nuancée des faits de l'histoire contemporaine de l'Espagne et aux enjeux de la société espagnole actuelle. Par ailleurs, la dernière Loi de Mémoire démocratique (2022) envisage de façon officielle et explicitement l'obligation dans les différents niveaux éducatifs, mais très particulièrement au collège et au lycée, de les aborder, visant à ce que l'histoire des vaincus, longtemps mise sous silence, y compris après la restauration de la Démocratie comme conséquence des pactes de l'oubli, soit mise en lumière et apprise dans le cadre des établissements.

### Section 3, CONNAISSANCE ET DIVULGATION

Objectif de promouvoir des politiques de mémoire démocratique. Les actions de l'Administration générale de l'État en matière de mémoire démocratique seront orientées dans tous les cas vers la promotion des valeurs démocratiques et du vivre ensemble. Dans tous les cas, il sera garanti qu'elles ont une composante pédagogique appropriée à l'environnement dans lequel elles sont développées.

Article 44. Mesures en matière d'éducation et de formation des enseignants. 1) Le système éducatif espagnol inclura parmi ses objectifs la connaissance de l'histoire et de la mémoire démocratique espagnoles ainsi que la lutte pour les valeurs et les libertés démocratiques, en développant dans les manuels et le matériel scolaire la répression qui s'est produite pendant la guerre et la dictature. À cette fin, les contenus curriculaires de l'Enseignement Secondaire Obligatoire, de la Formation Professionnelle et du Baccalauréat seront mis à jour. 2) Les administrations éducatives adopteront les mesures nécessaires pour que les plans de formation initiale et permanente des enseignants comprennent une formation, une mise à jour scientifique, didactique et pédagogique en relation avec le traitement scolaire de la mémoire démocratique, promouvant également dans la communauté éducative

---

21 Celle de la communauté valencienne (Espagne).

le droit à la vérité, à la justice, réparation et non-répétition (Loi de Mémoire Démocratique, 2022 : 14398)<sup>22</sup>.

Comme nous l'avons abordé précédemment, l'exploitation didactique des littératures migrantes en classe de FLE dessert, certes, nombreux objectifs d'enseignement/apprentissage en ce qui concerne les compétences spécifiques liées à la compétence communicative, la compétence interculturelle particulièrement. Si dans les sociétés occidentales, et donc en Espagne, la classe de français langue étrangère est, de nos jours, déjà en elle-même, par la diversité des origines des apprenants usagers, un espace de dialogue interculturel, l'exploitation des littératures migrantes sous divers aspects, dont celui des versants mémoriels, contribue, également et davantage, à promouvoir cet esprit de besoin de dialogue interculturel, et donc de dialogue de mémoires sans prééminence. Un aspect qui rejoint cette éducation aux valeurs contemplées dans les programmes, et que sous-tendent certaines des compétences clé<sup>23</sup>, notamment la sociale et civique, visant le respect des valeurs démocratiques et du « vivre ensemble en harmonie ». Donc, le respect de l'autre dans toutes ses différences, y compris en rapport à son identité mémorielle qui fait partie de son identité culturelle.

Ainsi l'intérêt de l'exploitation en classe de FLE d'œuvres d'auteurs.trices républicains.es espagnols.es exilés.ées narrant leurs avatars existentiels, ou des descendants.es, « fils et filles » de cet exil républicain espagnol en France, repose non seulement sur les caractéristiques énoncées précédemment quant à la connaissance et compréhension des origines d'une société française plurielle et de ses enjeux actuels, de sa diversité socioculturelle et identitaire, mais aussi parce que ces œuvres permettent d'aborder la question de la

---

22 C'est notre traduction.

23 Les huit compétences clé: 1. Communication en langue maternelle, 2. Communication en langue étrangère, 3. Compétence mathématique et compétences de base en science et technologie, 4. Compétence numérique, 5. Apprendre à apprendre, 6. Compétence sociale et civique, 7. Sens d'initiative et esprit d'entreprise, 8. Conscience et expression culturelle.

légitimité et de l'importance du devoir de mémoire quant au passé traumatique républicain espagnol. Précisément, le champ littéraire français a assisté ces vingt dernières années, et spécialement à partir de 2008, l'année du boom mémoriel selon la critique, à une profusion de publications, romans, bandes dessinées pour adultes ou pour la jeunesse, poésie<sup>24</sup>, et ce pour le champ littéraire<sup>25</sup>, cherchant à contribuer au devoir de mémoire pour la communauté d'ascendance espagnole au nord des Pyrénées, très sensible à cette question depuis plus d'une vingtaine d'années, comme en attestent les associations de mémoire démocratique qui se sont multipliées<sup>26</sup>.

Ces œuvres de l'exil républicain et de ses descendants.es sont déclinées de multiples façons. Un bon nombre d'entre elles abordent, sous forme de fiction, diverses thématiques liées à la guerre civile, à l'exode (« La retirada »), à l'exil républicain, à la rétention dans les camps d'internement en France, aux difficultés des processus d'intégration dans le pays d'accueil, à la participation des républicains.es espagnols.es à la résistance française, à la contribution des soldats de la République à la libération de la France, à l'expérience des camps de concentration pour certains d'entre eux, puis à l'histoire de certaines personnalités clé en exil, etc. D'autres s'inspirent de la société française actuelle et s'y inscrivent, créant des personnages de fiction et des diégèses qui tissent des problématiques identitaires et sociales, et récupèrent par le biais de l'écriture les légats mémoriels parentaux. Dans les deux cas, les textes présentent un intérêt indéniable. Soit parce que, d'emblée, ils établissent déjà au niveau intradiégétique un dialogue de mémoires, soit parce qu'au niveau extradiégétique, dans

---

24 Voir Véronique Moulinié & Sylvie Sagnes, « Des exilés politiques aux vaincus magnifiques. Mémoires des républicains espagnols », in N. Barbe et M. Chauviac (dirs), *L'immigration aux frontières du patrimoine*, Paris : Maison des Sciences de l'Homme, 2015, p. 61-82.

25 On peut observer ce phénomène dans la production audiovisuelle et médiatique bien que la profusion d'œuvres soit moindre.

26 Voir Olivia Salomon, « La République des fils, mémoire en héritage. Pratiques mémorielles des descendants des Républicains espagnols », *Amnis*, n° 18, 2019. En ligne <<http://journals.openedition.org/amnis/4732>> [Consulté le 07/01/2023].

le processus de réception dans le cadre de la classe de FLE, par effet d'interpellation et de miroir, elles le stimulent. Donc l'exploitation de ces textes permet d'aborder avec les apprenants usagers une réflexion sur la légitimité et le besoin éthique de la mémoire démocratique en Espagne. S'il est vrai qu'auparavant, les enseignants.es n'avaient aucune obligation d'aborder la question du « devoir de mémoire » dans les disciplines (histoire, géographie) ni dans les compétences transversales liées à l'éducation aux valeurs envisagées dans toutes les matières, la dernière Loi d'éducation et la Loi de Mémoire démocratique de 2022, que nous avons mentionnées précédemment, l'envisagent explicitement comme un requis. Dans le cadre de la classe de FLE, elle doit donc trouver sa place, car elle correspond à l'une des huit compétences clé. Les enseignants.es doivent être pleinement conscients.es qu'ils.elles jouent un rôle primordial dans l'éducation et la formation intégrale des futurs citoyens, qu'ils.elles assument un engagement quant à l'éducation aux valeurs démocratiques, celle de l'éthique du devoir de mémoire aussi.

#### EN GUISE DE CONCLUSION

Loin d'amener à la simple découverte d'aspects particuliers des identités culturelles portées à la fiction, l'exploitation des littératures migrantes en classe de FLE, celles publiées dans les pays et régions francophones ou dans l'Hexagone, permet et favorise fort heureusement, à l'heure actuelle une source d'apprentissages divers qui tendent à développer chez les apprenants-usagers la compétence interculturelle, intégrant des savoirs, savoirs faire et savoirs être, absolument nécessaires pour l'acceptation et la reconnaissance de l'autre dans toutes ses différences ; des apprentissages incontournables pour garantir le savoir vivre ensemble. Reconnaître et accepter l'autre dans toutes ses différences, c'est le reconnaître dans son identité culturelle, et donc, dans tout ce qui tient à sa culture d'origine, sa mémoire individuelle et collective, et le cas échéant, son passé collectif traumatique.

En ce qui concerne les littératures migrantes publiées dans l'Hexagone, nous avons pu aborder dans notre article jusqu'à quel point les

œuvres d'auteurs.rices exilés.ées espagnols.es ou les « fils et filles » de l'exil républicain, constituent un outil pédagogique de premier ordre en classe de FLE en contexte éducatif espagnol, car si d'emblée elles contribuent à découvrir et à expliquer aux apprenants usagers pourquoi la société française actuelle est constituée de divers groupes et communautés ethnoculturelles d'origines très diverses (dont l'espagnole), installées progressivement en France par différentes vagues migratoires, elles permettent également d'aborder la question des dialogues de mémoires sans prééminence, de la légitimité et du besoin éthique du devoir de mémoire. Une indéniable nécessité de prise de conscience pour une société espagnole encore très divisée par les blessures du passé, et dont certains secteurs trouvent encore beaucoup trop de difficultés à assumer la loi de Mémoire Démocratique (2022), et donc, le droit à la réparation des victimes de la guerre civile, du franquisme et de leurs descendants.es, et à la sauvegarde de la mémoire des républicains.es espagnols.es.

Dans cette Europe démocratique qui se veut sans frontières, plurielle et inclusive, fondée sur les principes de dignité, liberté, égalité, solidarité, citoyenneté et justice, les enseignants.es de langues et cultures étrangères, et de FLE en particulier, jouent un rôle inéluctable dans la formation d'une citoyenneté critique et démocratique guidée par des valeurs de tolérance, de respect, d'égalité et du vivre ensemble. Les littératures migrantes s'avèrent être un outil pédagogique de premier ordre, et celle de l'exil républicain espagnol et de ses descendants.es, particulièrement en contexte éducatif espagnol. Amenons-les donc à les exploiter sous le versant mémoriel !

## BIBLIOGRAPHIE

- ALBERT, Christiane, *L'immigration dans le roman francophone contemporain*, Paris : Éd. Karthala, coll. Lettres du Sud, 2005.
- AYDINALP, Esra B., « Le texte littéraire et l'interculturel en classe de FLE, l'exploitation de *Celui qui n'avait jamais vu la mer* de Le Clézio », *Humanitas*, 8 (15), 2020, p. 37-51.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, « La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers », *Synergies Brésil*, n° spécial 2, 2010, p. 145-155.
- BEMPORAD, Chiara & Jeanneret, Thérèse, « Avant-propos », in Ch. Bemporad et Th. Jeanneret (dirs), *Lectures littéraires et appropriation de langues étrangères, Études de Lettres*, n° 4, 2007, p. 5-15.
- BONN Charles, *Littérature des immigrations. Exils croisés*, Paris : L'Harmattan, 1997.
- BYRAM, Michael ; Gribkova, Bella & Starkey, Hugh, *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division de Politiques Linguistiques, 2002.
- CALAFATO, Raees & PARAN, Amos, « Age as a factor in Russian EFL teacher attitudes towards literature in language education », *Teaching and Teacher Education*, n° 79, 2019, p. 28-37.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Unité de Politiques linguistiques. En ligne <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> [consulté à nouveau, le 10/12/2022].
- CONSEIL DE L'EUROPE (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux*. Traduction de Gille Breton et Christine Tagliante.

Strasbourg : Direction de communication. En ligne <<https://rm.coe.int/cccr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>> [Consulté à nouveau, le 15/12/2022].

CUQ, Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2002.

DUFAYS, Jean-Louis (eds.), *Pour une lecture littéraire : histoires, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles : De Boeck, 2005.

GALANI, Maria-Eleftheria, « Privilégier le texte littéraire en classe de FLE », *La place de l'enseignement du FLE*, in TABAKI-IONA, F.; PROSCOLLI, A. et FORAKIS, K. (eds.), *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, Athènes : Université d'Athènes, 2010, p. 261-272.

GODARD, Anne (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris : Didier, 2015.

GRUCA, Isabelle, « Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité », in TABAKI-IONA, F.; PROSCOLLI, A. et FORAKIS, K. (eds.), *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, Athènes : Université d'Athènes, 2010, p. 165-185.

LEY 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática. En ligne <<https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-17099-consolidado.pdf>> [Consulté le 8/01/2023].

LEVI, Primo, *Le devoir de mémoire*, Paris : Mille et une nuits, 2011 [1995].

MATA BARREIRO, Carmen, « L'écriture migrante francophone comme objet de recherche : laboratoire d'idées, miroir de sociétés », in I. D. CREMADES CANO et A. PAGAN LOPEZ (eds), *Voix francophones de la migration : univers migrant, fictions et réalités*, Toulouse : Presses universitaires de l'Institut Catholique, 2020, p. 9-15.

- MOULINIE, Véronique & SAGNES, Sylvie, « Des exilés politiques aux vaincus magnifiques. Mémoires des républicains espagnols », in N. BARBE et M. CHAULIAC (dirs), *L'immigration aux frontières du patrimoine*, Paris : Maison des Sciences de l'Homme, 2015, p. 61-82.
- RICOIS, Estelle, « Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire : un équilibre fragile », article rédigé à l'occasion de la 11<sup>ème</sup> rencontre des chercheurs en didactique des littératures, Genève, 2010. En ligne <[https://www.unige.ch/litteratures2010/contributions\\_files/Riquois%202010.pdf](https://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Riquois%202010.pdf)> [Consulté à nouveau le 13/12/2022].
- , *Lire et comprendre en langue étrangère*, Paris : Hachette, 2019.
- ROUXEL Annie, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 1996.
- ROTHBERG, Michael, *Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*, Stanford : Stanford UP, 2009.
- SALOMON, Olivia, « La République des fils, mémoire en héritage. Pratiques mémorielles des descendants des Républicains espagnols », *Amnis*, n° 18, 2019. En ligne <<http://journals.openedition.org/amnis/4732>> [Consulté le 07/01/2023].



LES LITTÉRATURES D'EXPRESSION FRANÇAISE  
EN CLASSE DE FLE : UN ÉTAT DES LIEUX.  
LES ENJEUX POUR L'ÉDUCATION AUX VALEURS.

---

*Andréa Marques*  
Universidad de Alicante



Je m'en suis allé dans les champs  
 pour coucher à la belle étoile.  
 Il n'y avait pas d'étoile.  
*Les Misérables*  
 Victor HUGO

Lorsque je pense à la littérature française, aux œuvres qui m'ont émue à un moment donné de mon parcours en tant qu'apprenante de FLE, il m'arrive à l'esprit énormément d'extraits de textes comme par exemple, celui en exergue de l'œuvre de Victor Hugo *Les Misérables*, prononcé par Jean Valjean l'un des principaux personnages du roman. Rien que cette expression charmante « coucher à la belle étoile », me fascine déjà. Mis à part la situation déplorable du personnage — ce qu'il vit c'est bien le comble de la misère- ; cela réveille chez moi, la sensation de dormir en pleine nature, à ciel ouvert et d'observer les étoiles. En même temps, je me sens envahie par le champ sémantique du mot « étoile » : constellation, soleil, galaxie, stellaire, voie lactée, luminosité, scintillation. En réalité, Victor Hugo introduit une locution, qui était utilisée autrefois de façon ironique, « comme si la belle étoile était le nom d'une auberge, le plafond des 'chambres' était le ciel rempli d'étoiles »<sup>1</sup>. C'est une

---

1 <https://www.synonyme-du-mot.com/les-articles/pourquoi-dit-on-dormir-a-la-belle-etoile>.

expression figée de la langue française, délicate à traduire et qui en peu de mots raconte une histoire. Par le biais de l'ironie, de l'opposition d'éléments, Hugo nous rapproche de la langue et de la culture de son pays. Et voilà, comme l'aurait dit l'auteur à travers son personnage Jean Valjean, comment « mon passé pouvait faire irruption dans ma vie ». Dès lors, je m'interroge : qui suis-je devenue grâce au contact de la littérature en langue française.

Assurément, différents enjeux, se mettent en place lorsque nous rentrons en contact avec un texte littéraire. Cet effet qu'il produit chez nous d'emblée, n'est pas fruit du hasard. Selon les propos des auteurs Dufays, Lisse et Meurée, (2009 : 6) la lecture des textes littéraires peut être justifiée par deux sortes d'enjeux : rationnels et passionnels. Les premiers concernant les aspects cognitifs de la lecture et le deuxième, du psychoaffectif, de l'imaginaire, voire de l'inconscient. Ils expliquent que d'un côté, sur le plan rationnel, lire la littérature, c'est aussi une expérience d'apprentissage, qui nous donne accès à une diversité de connaissances, langagières, génériques et esthétiques. D'un autre côté, sur le plan passionnel, « le rapport à la littérature permet d'abord une expérience de décentrement fondamentale ». « En effet, le monde du texte est une occasion de diversion, de divertissement au sens fort du terme : il permet à l'esprit d'échapper aux contraintes de l'existence individuelle et collective ». Ainsi, comme soulignent ces auteurs, les textes littéraires nous amènent à remettre en cause les représentations sociales, à briser les idées reçues, et à « problématiser » le monde d'une manière toujours renouvelée.

En effet, ceci nous amène à réfléchir sur la place et l'impact de la littérature chez l'homme, dans notre société ? De quelle manière pourrait-elle rehausser l'apprentissage des langues-cultures au cœur des salles de classe ? Quelle est la place et l'impact de la littérature sur/chez l'homme, sur notre société ? Peut-elle être envisagée comme moyen pour le développement de l'éducation aux valeurs du point de vue de la transversalité et donc assurer la formation des futurs citoyens de sociétés démocratiques ? Comment les manuels didactiques abordent-ils le sujet ?

C'est dans cet esprit que nous choisissons de développer quelques réflexions, sur l'emploi du texte littéraire en langue française dans

la classe de FLE, sur ses bienfaits, sur la place qu'il occupe dans nos cours, dans les manuels didactiques conçus pour le public hispanophone en nous appuyant sur les contributions actuelles sur la didactique de la langue étrangère et la lecture littéraire, nous focalisant sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001) et son Volume complémentaire (2018) mais aussi sur les perceptions et réflexions des enseignants de FLE en contexte espagnol au sujet de la place de la littérature dans leurs classes. Pour sonder ce dernier aspect, nous avons mené une enquête auprès des professeurs de FLE à Alicante, en Espagne.

Pour ce faire, nous nous proposons de commencer par survoler l'histoire de la didactique des langues étrangères et pouvoir situer le texte littéraire dans les méthodes d'enseignement de langues étrangères.

#### QUELLE EST LA PLACE DE LA LITTÉRATURE DANS L'HISTOIRE DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES ?

Considérée par nombre d'écrivains et de philosophes des temps passés comme instrument privilégié pour véhiculer la pensée, la société contemporaine ne lui accorde aucunement cette caractéristique. Selon Compagnon (2007 : 29) « le lieu de la littérature s'est amenuisé dans notre société depuis une génération ». Il explique que cette situation « peut se voir à l'école, où les textes documentaires mordent sur elle, ou même l'ont dévorée ; mais aussi dans la presse, où les pages littéraires s'étiolent et qui traverse elle-même une crise peut-être funeste ; durant les loisirs, où l'accélération numérique morcelle le temps disponible pour les livres. »

Dans le domaine de la didactique du français langue étrangère, si on remonte en arrière, la littérature apparaît dans l'apprentissage des langues étrangères, avec la méthode traditionnelle, au long du XIXe siècle calquée sur le modèle d'apprentissage des langues anciennes à partir d'un texte littéraire, celui-ci caractérisé par sa fonction formative, morale et linguistique. Elle représente donc la trilogie langue-littérature-civilisation, réunissant les trois concepts de

la philosophie humaniste à savoir le Beau, Le Vrai, le Bien (Cuq et Gruca, 2002 : 376).

Comme le soulignent Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 : 255), pour le courant traditionnel, la littérature a constitué l'objet ultime de l'étude d'une langue étrangère, ces chercheurs considèrent qu'à cette époque, la littérature alimente l'apprentissage de la langue. Les deux sont tellement liées, qu'« il est difficile d'établir une distinction entre l'apprentissage de la langue par la littérature ou un apprentissage de la littérature par la langue ». Par ailleurs, ils observent qu'à cette époque, le texte littéraire devient « le support privilégié de la traduction orale » (Cuq et Gruca 2005 : 256) et son explication, comme confirme Christian Puren (2014 : 3), s'insère dans l'acquisition d'une histoire littéraire et l'apprentissage de la civilisation.

Toutefois, à la fin du XIXe siècle, elle perd un peu de place par rapport à l'expression orale en fonction des nouveaux besoins de l'époque. En effet, les réformes globales de l'organisation des contenus et méthodes de l'Enseignement secondaire français contribuent à la rénovation de la didactique des langues vivantes étrangères. C'est l'arrivée de la Méthode Directe qui, selon le discours de George Leygues (cité in Puren, 1988 : 97), ministre de l'Instruction publique, s'explique par le contexte de l'époque ; l'extension du commerce et de l'industrie, la révolution industrielle et notamment par le conflit franco-allemand en 1870. La langue devient, donc, un outil de communication au service du développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélère en ce début de siècle. Bien que la Méthodologie Directe marque le début du XXe siècle, elle n'effacera pas complètement la méthode traditionnelle, en tout cas jusqu'à la première guerre mondiale.

A partir des années 60 (Calliabetso-Coraca 2010 : 17), sous l'impact de la linguistique distributionnelle et structurale, les méthodes directes (audio-orale et structuro-globale audiovisuelle) considèrent la langue comme une pratique orale, privilégiant l'oralité, les dialogues et l'aspect fonctionnel de la langue. À cette époque, il y a une dévalorisation du texte littéraire par son caractère supposé « élitiste » qui ne favorise pas l'apprentissage de la langue orale.

Plus tard, avec l'Approche Communicative, sous l'influence politique du Conseil de l'Europe, et la mise en valeur des fonctions

langagières établies par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) qui découpe la compétence communicative en activités de communication langagière, pour la réalisation d'une tâche, la littérature reprend progressivement de la place dans la classe de langue étrangère. Dans cette nouvelle configuration, les apprenants sont invités à être des acteurs sociaux et des usagers de la langue. Parmi les activités de communication langagière établies par le cadre, s'inscrivent les activités de compréhension des écrits, ce qui bénéficie, par conséquent, au texte littéraire.

L'ÉVOLUTION DE LA PLACE DU TEXTE LITTÉRAIRE DANS  
L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE, CE DOCUMENT  
AUTHENTIQUE QUI PERMET L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE  
MAIS AUSSI L'ÉDUCATION AUX VALEURS.

La nouvelle conception de l'apprentissage des langues étrangères met en valeur les « besoins » langagiers et favorise l'utilisation des « documents authentiques » (Besse 1987 : 181-215), face à l'utilisation des « documents fabriqués » construits à des fins didactiques à l'époque de la méthodologie SGAV. Ainsi, le texte littéraire prend de l'importance en tant que tel. À ce propos, Séoud indique que « le document authentique, transposé en classe perd son authenticité ; le document littéraire, quant à lui, est autosuffisant, et, susceptible grâce à sa polysémie, à sa dimension universelle de parler à tout le monde, par-delà le temps et l'espace » (Séoud 1994 : 11).

Pourtant, ce document authentique qu'est le texte littéraire, « est exploité comme tel et l'appareil pédagogique, quand il existe, ou bien se contente de mettre l'accent sur les éléments qui caractérisent toute situation de communication ou bien propose une approche très traditionnelle » (Cuq & Gruca, 2008 : 416). « L'utilisation du texte littéraire dans les méthodes d'enseignement ne repose pas sur un véritable renouveau méthodologique, (...) les incidences dans le matériel pédagogique restent rarissimes, alors que tous s'accordent à le considérer comme un véritable laboratoire de langue et comme espace privilégié où se déploie l'interculturalité ». (Cuq &

Gruca, 2008 : 413). Même si à l'heure actuelle on observe une distorsion entre les recherches didactique et le matériel pédagogique utilisé en salle de cours ; selon ces chercheurs, à l'étranger, le texte littéraire n'a jamais été écarté. En France, en revanche, il aurait fallu une formation des enseignants et des concepteurs de méthode en ce qui concerne l'exploitation du littéraire (Cuq & Gruca, 2008 : 418). Dans ces conditions, nous avons pris note des caractéristiques des Méthodes FLE en France soulignées par Cuq et Gruca, et nous les avons exposées à nos enquêtés, dans le but de savoir plus tard, si ces caractéristiques s'accomplissent aussi dans notre « communauté » en Espagne.

Dans le domaine de la recherche à propos des manuels didactiques de langue étrangère, nous avons l'avis de Meta Lah (2022 : 5) qui analyse les manuels de français langue étrangère et Skela (2014 : 131) pour ceux d'anglais, démontrant que les textes littéraires étaient plus présents dans les manuels les plus anciens. Ils sont moins nombreux mais toujours présents dans les manuels appartenant à la méthode audio-orale, où ils apparaissent surtout dans le troisième volume, destiné aux apprenants ayant déjà un bon niveau de langue. Meta Lah (2022 : 6) souligne :

Nous pouvons aussi observer un changement concernant les activités proposées en accompagnement des textes littéraires et fabriqués. Par contre, dans les manuels contemporains, les objectifs sont visibles et les activités plus ciblées : les textes sont présentés comme déclencheurs pour la compréhension ou la production et très souvent aussi pour traiter de la grammaire ou du lexique. Les objectifs culturels sont parfois annoncés (par exemple, s'informer sur les auteurs étrangers qui écrivent en français) et parfois implicites, mais toujours présents. Les auteurs francophones, ils sont présentés dans les trois manuels analysés : *Saison*-Didier en 2014, *Entre nous*-Éditions Maison des langues en 2015, *Cosmopolite*-Hachette en 2017.

En ce qui concerne le domaine de la recherche en didactique des langues-cultures, nous retrouvons les propos de Christian Puren (2014) qui s'interroge sur la place des textes littéraires dans ce

domaine en faisant un bilan assez complet de la situation. Basé sur l'analyse de textes officiels, d'articles de méthodologues et de manuels pour l'enseignement scolaire des langues vivantes en France depuis la fin du XIXe siècle jusqu'en 2014, il décrit le traitement didactique des textes, littéraires ou non, « authentiques » ou fabriqués pour les besoins de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères et présente le modèle des cinq logiques documentaires. Dans cet article, nous parcourons les modes actuellement repérables de traitement didactique des textes<sup>2</sup> disponibles en didactique des langues-cultures. Voici le classement présenté par Puren<sup>3</sup> :

- a) la logique littéraire, calquée sur les humanités classiques et adaptée aux humanités modernes.
- b) la logique document dans laquelle chaque document — littéraire ou pas, mais authentique — est étudié en lui-même en tant que représentatif de la langue et de la culture étrangères, et non plus de la littérature, comme dans la logique littéraire antérieure ; ensuite,
- c) la logique support, celle de l'approche communicative, où elle est au service de l'entraînement à l'une ou l'autre des cinq activités langagières (compréhensions de l'écrit et de l'oral, expressions écrite et orale, interaction);

---

2 Ici l'auteur fait référence à des textes littéraires ou non, « authentiques » ou fabriqués pour les besoins de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères.

3 Récemment, le didacticien (Puren, 2020 :4) a rajouté dans un article deux logiques de plus à celles qu'on cite dans notre travail : D'après ses mots : « celle de la médiation qui n'est mise en œuvre de manière autonome que dans la formation des traducteurs et des interprètes professionnels. Dans l'enseignement des langues-cultures, elle est toujours combinée avec d'autres » Puis, « les «logiques plurielles» (ou «logique complexe») lorsque différentes logiques sont articulées (c'est-à-dire qu'elles s'enchaînent chronologiquement) ou combinées (elles sont utilisées en même temps). »

d) la logique documentation, utilisée lorsque les documents — littéraires et/ou non littéraires — sont des éléments d'un dossier proposé aux apprenants, pour leur fournir des ressources au service de l'action finale et puis,

e) la logique sociale, caractéristique de la mise en œuvre de la perspective actionnelle, où ce ne sont pas les documents qui sont mis au service de l'action mais l'inverse où nous retrouvons le texte littéraire comme document.

Dans son analyse, Christian Puren conclut que les textes littéraires ont vraiment « toute leur place » en didactique des langues-cultures, et remarque l'importance actuelle des traductions dans l'édition et la diffusion des œuvres littéraires au niveau international qui, d'après lui, fait de la littérature un domaine idéal pour combiner en milieu scolaire les deux nouvelles « configurations didactiques » qui apparaissent avec le CECRL, et qui se donnent pour objectif l'une des compétences plurilingue et pluriculturelle, l'autre les compétences de l'acteur social qui s'accomplit dans les « projets » dans la perspective actionnelle.

Comme laisse entendre la voix des spécialistes, bien que l'incidence de la littérature dans le matériel pédagogique reste insolite, son importance en didactique des langues-cultures mais aussi dans notre société est indéniable. Cuq et Gruca soulignent que « le triomphe de la littérature s'explique aussi pour des raisons institutionnelles, sociales, idéologiques qu'éducatives et linguistiques ». Ce triomphe s'explique par le fait que « le texte littéraire véhicule la norme et l'accès à la littérature, répond à tous les critères de la formation de l'honnête homme, finalité souveraine du système éducatif ». (Cuq & Gruca, 2008:416).

En effet, il nous semble important d'envisager le côté formatif du texte littéraire, pour répondre à la question sur le travail des valeurs en classe de FLE et le rôle capital que ce concept joue dans la société actuelle. Pour reprendre ce que dit Houdart-Merot, « longtemps l'école a privilégié un panthéon littéraire, qui, dans la tradition humaniste, permettait de transmettre les valeurs universelles 'du beau et du bon' » (Houdart-Merot 1995 : 8). Et, il faut dire que

l'utilisation des textes littéraires à l'école a beaucoup évolué depuis. Cependant, Vicent Jouve nous avertit sur le risque d'instrumentaliser la littérature et nous pousse à envisager la question autrement :

Faire de la littérature un simple instrument d'édification au service de la morale collective, c'est méconnaître la spécificité de l'objet littéraire comme celle de la relation artistique. Non seulement la raison d'être du texte littéraire n'est pas la finalité morale pratique ; mais notre rapport aux univers de fiction est filtré par divers contrats qui interdisent de les considérer comme de simples répliques de l'univers réel. La force de la littérature est, au contraire de susciter une expérience originale en nous confrontant ludiquement à l'altérité (Jouve 2014 : 8).

À ce propos, selon les idées de Jouve, lorsque nous nous interrogeons sur l'impact que la littérature peut avoir sur nos vies, il faut se pencher sur ce qui la définit dans la pratique. D'après l'auteur, ce qui doit nous retenir, ce ne sont pas les valeurs — historiques, personnelles, relatives — inscrites dans un texte donné, mais ce qui se passe en chacun d'entre nous au moment de la lecture. Il lui semble que si la littérature peut nous aider à vivre, ce n'est pas « (...), en nous apprenant à bien nous comporter, mais au contraire en ouvrant des perspectives. L'important n'est pas de savoir si le point de vue véhiculé par un texte est bon ou mauvais, mais qu'il est possible, qu'il fait partie des virtualités de l'être humain » (Jouve : 2014 : 6). En réalité, pour bien comprendre l'expérience du texte littéraire, il faut s'incliner à son propre vécu, lors des contacts avec le texte littéraire.

Nous retrouvons dans ces idées, l'explication du fonctionnement du texte littéraire dans la pratique. Jouve explique dans ce même paragraphe que lorsque le lecteur prend connaissance des « aventures » de Robinson, de Bardamu ou de Gargantua, par exemple, il sait parfaitement qu'il a peu de chances de vivre des aventures semblables. Il souligne que le raisonnement du lecteur n'est pas « voici ce qu'un être humain pourrait faire (il n'ignore pas que le personnage n'est qu'un être de papier), mais voici ce qu'un être humain (l'auteur) a imaginé que l'on pourrait faire — et le simple fait qu'il ait pu le concevoir m'éclaire sur ce que lui et moi sommes ou pouvons devenir. »

De plus, nous ne pouvons pas nier que les valeurs traversent constamment le texte littéraire. Kaarl Canvat et Georges Legros (2006 : 5) illustrent cette idée en définissant ce type de texte comme :

(...) mise en scène de l'homme et du monde, de leurs rapports heureux, conflictuels ou absurdes, mais aussi travail sur les possibilités et les limites du langage, la littérature, plus sans doute qu'aucun autre art, est constamment traversée par les questions de valeurs, dans ses formes comme dans ses contenus » (2004 : 5).

Or, nos sociétés évoluent et leurs valeurs aussi. De nos jours, nous vivons un nouveau paradigme cosmopolite. Nous vivons de nouveaux défis et devons répondre à de nouvelles questions de société. C'est ce qu'expliquent Lydie Laroque et Caroline Raulet-Marcel (2017 : 3) :

Ces valeurs évoluent au fil du temps et le début du XXI<sup>e</sup> siècle a, par exemple, vu l'apparition de nouvelles questions de société qui ont eu une répercussion sur les programmes, notamment sur les compétences sociales et civiques à l'intérieur du Socle commun de connaissances et de compétences, institué par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005. Le domaine 3 (« La formation de la personne et du citoyen ») a fait émerger des valeurs nouvelles comme le devoir de mémoire, l'égalité filles-garçons, l'éducation au développement durable. Les programmes de 2015 instaurent, quant à eux, un « enseignement moral et civique » qui met en avant les valeurs de la République : « la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discriminations » (Ministère de l'Éducation nationale 2015).

De cette manière, nous citons l'opinion de Cicchelli lorsqu'il dit que l'Europe du XXI<sup>e</sup> siècle offre la possibilité de repenser le paradigme cosmopolite en tenant compte des faiblesses et des carences du tissu social pour déboucher sur des solutions où se présentent

de nouvelles opportunités (Cicchelli, 2016 ; Cicchelli et Octobre, 2018). C'est à dire que ce nouveau paradigme est le reflet de la situation actuelle en Europe et dans le monde. C'est ce que Climent, Michavila et Ripollés appellent une crise des droits humains « qui se manifeste dans les déplacements des habitants des régions les plus défavorisées du monde vers l'Europe et où les maux sociaux exigent une réponse urgente » (Climent, Michavila & Ripollés, 2017, cité dans Alfaro Amieiro, 2022:22). Ces nouveaux défis demandent de nos sociétés, de plus en plus multiculturelles et plurilingues, la capacité de mieux vivre ensemble.

Assurément, en 2018, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) de son côté, publie un volume complémentaire avec de nouveaux descriptifs. Ce volume introduit de nouvelles échelles, absentes de la version de 2001, concernant la médiation et la compétence plurilingue/pluriculturelle. Or, comme explique Fatah Abdelouhab (2020 : 2) si l'on considère l'œuvre littéraire comme production culturelle, le texte littéraire devient pour le lecteur, un lieu où langue(s) et culture(s) se côtoient. De plus, l'auteur envisage le texte littéraire comme lieu de rencontre avec l'Autre. « Ce support littéraire, de par sa nature de produit anthropologique, constitue une source intarissable pour la rencontre de l'Autre ». C'est de cette manière que d'après cet auteur, la littérature accorde la possibilité d'étudier l'être humain dans sa complexité, sa profondeur et surtout sa vulnérabilité. Ainsi :

Le texte littéraire renferme souvent une représentation du monde, des valeurs partagées par deux cultures, encore faut-il savoir comment mettre en exergue cet héritage commun par une pratique interculturelle du texte littéraire (Fatah Abdelouhab, 2020 : 3).

Pour affirmer d'une fois pour toutes, le potentiel formatif du texte littéraire, sa capacité de nous apprendre sur la culture de l'Autre ; nous soutenons les idées d'Alfaro Amieiro qui affirme que l'interculturalité littéraire nous aide à reformuler la notion d'identité en dehors des aspects d'ordre ethnique ou économique et à mettre en valeur une identité éthique et sociale. D'après ses idées, l'Europe des citoyens, moteur d'innovation et de transformations sociales, pourra

ainsi, surgir et devenir une réalité en ayant l'expression littéraire pour référent. (Alfaro Amieiro, 2022 : 3).

Rappelons que la littérature interculturelle francophone<sup>4</sup> en Europe nous montre bon nombre d'exemples d'écrivains venus d'ailleurs pour qui la figure d'étranger s'érige en moteur de l'univers de la fiction autobiographique (Alfaro, Sawas et Soto, 2020 cité in Alfaro Amieiro). Même si notre but n'est pas celui de développer des idées par rapport à la définition du mot, « francophone » et les défis que cette littérature subit pour affirmer son identité dans le panorama mondial, il est important de souligner que bon nombre des textes classés dans cette catégorie ont été longtemps oubliés des manuels de FLE aussi bien que dans les classes de langue française. Dans ces conditions, nous citons Henri Béhar (2010:46), qui soutient que si d'une part la culture française est un conglomérat de divers systèmes, plus ou moins autonomes, la littérature d'expression française est encore plus hétérogène. D'après lui, elle implique, pour être appréciée à sa juste mesure, une connaissance, une compréhension des cultures plus variées, dans le temps et dans l'espace.

Admettant que la compréhension et le contact avec des cultures variées contribue à la formation de l'individu à part entière, considérons les mots de Fatah Abdelouhab (2019) nous encourageant à envisager l'approche interculturelle dans l'apprentissage d'une langue à travers la littérature. D'après l'auteure, l'application de l'approche interculturelle aux faits littéraires, accroît, chez l'apprenant, une certaine conscience anthropologique par rapport aux faits humains auxquels il se trouve confronté et de cette manière le rend aussi capable d'interpréter et de rassembler des signes délimités et de leur prêter des significations pertinentes.

Cette confrontation de l'apprenant avec le texte littéraire en langue étrangère qui approfondit considérablement notre conscience anthropologique, est la clé qui peut donner accès à l'éducation aux valeurs. Rappelons que l'effet produit par le texte littéraire provenant de différentes cultures, permet une myriade de connaissances,

---

4 Le mot francophone ici fait référence aux littératures écrites en langue française mais qui n'appartiennent pas à l'Hexagone.

notamment à propos de l'homme, mais permet aussi l'accès à de « nouveaux mondes » ou à de nouvelles visions du monde. En effet, des auteures telles que Ferreira et Duarte (2021 :6), qui travaillent le texte littéraire en classe de Portugais Langue Étrangère (PLE) disent que la lecture de ce type de texte rapproche l'apprenant de la langue culture cible, travaillant ainsi des valeurs indispensables, telles que l'inclusion et le respect. Dans ce sens, ils citent Bizarro et Xavier (2017 : 8) qui affirment que lire en langue étrangère, en particulier des textes littéraires, est avant tout, un acte de compréhension de la langue, mais aussi du monde.

Dans ce même article, à titre d'exemple, nous retrouvons une proposition didactique qui, par le choix du texte, peut illustrer cette particularité formative de la littérature, celle de nous rapprocher d'autres cultures en nous transposant ailleurs, dans de nouvelles réalités. Ferreira et Duarte (2021 : 7) présentent, donc, une activité à travers la lecture d'un conte pour la jeunesse, « Bibliotecas » de l'écrivain portugais Valter Hugo Mãe<sup>5</sup>. Le conte, par lui-même, sans nous attarder sur toutes les séances prévues, défend l'acte de lecture et, par conséquent, défend l'espace de lecture par excellence : la bibliothèque. Les chercheurs expliquent la raison de leur choix, ils estiment que dans ce bref récit, il y a une vérité transversale à toute littérature, notamment le caractère formatif du mot littéraire. Dans le récit, l'auteur proclame que les bibliothèques devraient être déclarées, appartenant à la famille des aéroports, car elles sont des lieux de départ et d'arrivée, qu'elles font partie de la famille des avions, des tapis volants ou des oiseaux car ils mènent les lecteurs à l'autre bout du monde. Voici l'extrait de « Bibliotecas » :

As bibliotecas deviam ser declaradas da família dos aeroportos, porque são lugares de partir e de chegar. Os livros são parentes directos dos aviões, dos tapetes-voadores ou dos pássaros. Os livros são da família das nuvens e, como elas, sabem tornar-se invisíveis

---

5 Valter Hugo Mãe est un écrivain portugais qui a connu un grand succès critique avec son premier roman gagnant en 2007 le Prix José Saramago avec sa deuxième œuvre : *O remorso de Baltazar Serapião*.

enquanto pairam, como se entrassem dentro do próprio ar, a ver o que existe para depois do que não se vê. O leitor entra com o livro para o depois do que não se vê. O leitor muda para o outro lado do mundo ou para outro mundo, do avesso da realidade até ao avesso do tempo.

Dans ces conditions, réfléchissant sur les idées évoquées par les spécialistes en Portugais Langue Étrangère, nous nous demandons si ce ne sont pas ces nouvelles visions du monde qui se matérialisent devant nous, lorsque nous lisons des auteures qui font partie de la littérature d'expression française, telles que Maryse Condé. Il suffit de lire le titre d'une de ses œuvres « Moi, Tituba sorcière noire de Salem », pour être, dépayés, en face du monde surnaturel qui la caractérise. En outre, dans l'œuvre de Condé « Il y a lieu de s'interroger sur le fonctionnement des altérités de sexe, de race et de classe » (Tamiozzo, 2002 : 2). Celui qui entame vraiment sa lecture, pourra sentir le déchirement du protagoniste à Salem. « Marginalisée par son sexe, sa race et sa classe sociale, Tituba est accusée de sorcellerie<sup>6</sup> » (Tamiozzo, 2002 :1). Après cette expérience, à la fin du roman, le lecteur « part » de Salem, mais le vécu reste inévitablement dans son esprit.

Ainsi, à travers l'observation des effets de la littérature sur les lecteurs et comme le laissent entendre les travaux dans le domaine de la didactique des langues étrangères, nous soutenons davantage l'aspect formatif du texte littéraire dans la transmission de valeurs, notamment ceux originaires des cultures qui n'ont pas encore leur place dans nos manuels, ni dans nos salles de classe. Par la suite, dans les pages qui suivent, à travers l'enquête menée auprès des professeurs de français de la communauté valencienne en Espagne, nous connaissons l'avis de ces enseignants, para rapport à la présence de la littérature d'expression française et son exploitation pour l'éducation aux valeurs.

---

6 Tamiozzo, J. (2002). L'altérité et l'identité dans *Moi, Tituba, Sorcière... Noire de Salem*, de Maryse Condé. *Recherches féministes*, 15(2), 123-140. <https://doi.org/10.7202/006513ar>

Après avoir parcouru le corpus théorique, nous nous interrogeons sur le côté pratique de la question. Est-ce que la réflexion des spécialistes s'accomplit dans notre réalité en Espagne, où la langue française est enseignée en tant que langue étrangère ?

ENQUÊTE AUPRÈS DES PROFESSEURS DE FLE SUR L'APPROCHE  
DU LITTÉRAIRE DANS LA CLASSE DE FLE ET DANS LES MANUELS DE  
FRANÇAIS DESTINÉS À UN PUBLIC DE JEUNES ADOLESCENTS  
ET ADULTES EN ESPAGNE.

Pour connaître la question dans la pratique, nous avons fait une enquête auprès des professeurs de français dans la communauté valencienne en Espagne. Pour réaliser ce travail une méthodologie de recueil de données et son analyse qualitative a été appliquée. Pour ce faire, nous avons privilégié la méthode d'enquête par questionnaire et utilisé l'application « Google Form ». Ainsi, après avoir construit et mis en ligne notre questionnaire, nous avons effectué notre enquête au mois de janvier 2023. Le questionnaire a été administré à un échantillon représentatif du public visé et traduit les objectifs d'étude, établis au préalable : Il s'agissait de connaître la réalité des enseignants FLE en Espagne, plus précisément à Alicante (« provincia »), sur la place accordée par ces professeurs à la littérature dans leur cours de langue étrangère et l'incidence de la littérature en langue française dans les manuels qu'ils utilisent, conçus pour un public jeune et adulte hispanophone.

Avec le premier jeu de questions nous cherchions surtout à connaître le profil des professeurs, leur expérience dans le domaine de l'enseignement et quel type de matériel ils utilisent dans leur cours. La deuxième partie de notre enquête, comme nous avons mentionné auparavant, se concentre plus sur l'objet de notre étude et englobe des questions par rapport à leur opinion sur l'importance accordée à la littérature en classe de FLE, les raisons qui les mènent à son utilisation, si les textes de la littérature en langue française apparaissent dans ces manuels et s'ils développent l'éducation

aux valeurs. Différents procédés étaient proposés dans le questionnaire, parmi lesquels les enseignants devaient choisir ceux qu'ils utilisaient le plus fréquemment. Voici les résultats obtenus suivis de leur interprétation.

## RÉSULTATS

Voici les résultats obtenus suivis de leur interprétation.

En ce qui concerne le profil formatif des 19 professeurs interviewés, 78,9% possèdent une formation dans les études de Philologie Française ou des études équivalentes, parmi lesquels, 36,8 % possèdent un master en FLE et 10 % des formations spécifiques et la plupart avec plus de trois ans d'expérience. À ce sujet, nous pouvons dire qu'ils ont la formation adéquate et assez d'expérience pour former une opinion concrète sur le sujet.

Quant aux établissements où enseignent les interviewés, il faut dire qu'ils sont assez variés et travaillent parfois, dans deux types d'établissement différents à la fois, la plupart, 52,6% enseignent dans des collèges, 47,3% à l'université, puis, 31,6 % sont des enseignants des Écoles Officielles de Langues et 5,3 % en écoles d'adultes. C'est-à-dire que nous retrouvons la moitié dans le niveau collège/lycée dont le français représente une option et l'autre moitié à l'université où le français peut être appris comme langue principale, soit dans les Études de Français, soit dans les Études de Traduction ou dans d'autres études comme option. Une troisième partie de ces professeurs enseigne à l'École Officielle de Langues<sup>7</sup> d'Alicante qui se consacre à l'enseignement spécialisé des langues vivantes, dans ce cas ; le français langue étrangère à un public adulte. De sorte que, le public d'apprenants forme un ensemble assez varié, ce qui indique que l'opinion de leurs enseignants couvre de façon générale un

---

7 Les Écoles officielles de langues sont un réseau national d'écoles de langues financées par l'État en Espagne, que l'on trouve dans la plupart des villes importantes. Elles se consacrent à l'enseignement spécialisé des langues vivantes, non seulement l'espagnol en tant que langue seconde ou étrangère, mais aussi toute autre langue vivante pour laquelle il existe une demande importante.

échantillon important par rapport aux apprenants de français langue étrangère en Espagne.

Par rapport au matériel didactique utilisé en cours : 78,9% disent utiliser un manuel didactique, 63,2 % du matériel élaboré par un professeur, 47,4% des ressources en ligne et 5,3 % d'autres types de matériel. Dans une autre question, du même genre mais centrée sur les méthodes didactiques, 52,6% avouent que celui-ci est l'élément principal de leurs cours et un petit pourcentage dit utiliser aussi des documents authentiques. Les résultats obtenus nous permettent de constater, sans doute, que le manuel a toujours un grand protagonisme dans nos salles de classes. Même si dans l'histoire de la didactique, les manuels didactiques ont pu parfois être mis en question, c'est l'outil par excellence utilisé par ces enseignants, il passe avant le matériel « élaboré par le professeur » et les « ressources en ligne ». Dans le même domaine, une question très pertinente était celle concernant le manuel utilisé par les professeurs interviewés. En voici la liste : *Édito*-Didier, *Odyssée*-CLE international, *Alter Ego*-Hachette, *C'est-à dire*-Santillana, *Saison*-Didier, *Génération Lycée*-Didier, *Nouvelle génération*-Didier, *Tope là*-Santillana, *Esprit*-SGEL, *Essentiel*-Didier, *Facile*-SGEL, *Promenade*-SM, *Alter Ego*-Hachette, *Nouveau Taxi*-Hachette, *Atelier*-Didier, *Défi-EMDL*, *Transit*-Santillana, *Inspire*-Hachette. Dans leur réponse, le manuel qui apparaît le plus c'est : *Édito* mais aussi d'autres manuels de la même maison d'édition, Didier.

Lorsque nous avons demandé, quelles étaient les raisons qui les amenaient à utiliser le texte littéraire dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue : 21,1% ont indiqué que dans ce processus nous ne pouvons pas dissocier langue et littérature, 42,1 % que le texte sert de support pour la pratique des quatre compétences, 57,9% pensent qu'il sert comme source de plaisir pour les élèves favorisant leur capacité analytique et de synthèse, 26,3 % pensent que c'est une façon de garder le contact avec la langue étrangère, 42,1 % croient que c'est un outil de rapprochement des différentes cultures, 68,4 % pensent que ce type de texte favorise l'interculturalité. Puis, 26,3% envisagent le texte littéraire comme outil motivationnel pour sa capacité à recréer des mondes de fiction, même s'il s'agit de la relation d'événements imaginaires, d'idées, de concepts ou d'arguments.

Ensuite, 42,1 % croient que le littéraire peut aider dans l'appropriation de toutes les ressources de la langue écrite et en particulier enrichir notre stock de structures syntaxiques et lexicales. Nonobstant, 5,3 % ne pensent pas que le texte littéraire soit essentiel pour apprendre une langue. C'est-à-dire que grande partie des interviewés croient dans le texte littéraire comme vecteur de l'interculturel, comme affirment des chercheurs comme Fatah Abdelouhab (2020 : 2), puis comme source de plaisir, selon les propos de Dufays, Lisse et Meurée (2009) qui évoquent le côté divertissant qui permet à l'esprit d'échapper aux contraintes de l'existence individuelle. Une grande partie pense que le texte littéraire sert de support pour pratiquer les compétences langagières, selon le (CECR) et rappellent les observations de Puren (2014) sur le développement de ces compétences à l'aide du texte littéraire. Malheureusement, seulement une petite partie pense que nous ne pouvons pas dissocier langue et littérature.

Pour la question : « Encouragez-vous la lecture en langue française chez vos apprenants ? » En effet, 84,2% encouragent leurs apprenants à lire depuis le niveau débutant, contre 10,5% qui pensent qu'il vaut mieux l'introduire à partir du niveau intermédiaire et 5,3% qui croient que l'utilisation des textes littéraires en classe de langue étrangère pourrait décourager les apprenants. Dans ce sens, si la plupart encouragent la lecture, depuis le début de l'apprentissage, nous concluons que dans les classes de FLE à Alicante, non seulement il n'y pas de soucis para rapport à l'introduction du texte littéraire depuis le niveau débutant, mais qu'il y a une valorisation de ce type de texte de la part de nos professeurs.

Quand nous les interrogeons sur la présence des textes littéraires dans leurs manuels didactiques, la moitié, 52,6% pensent qu'il n'y en a pas beaucoup, 26,3%, c'est-à-dire presque le 30% pensent que dans les anciens manuels il y en avait plus, tandis que 10,5% croient que les manuels actuels possèdent plus de textes qu'avant. Puis, 10,5% pensent qu'il y en a mais pas dans le niveau débutant. 5,3% croient qu'il n'y a pas de textes littéraires sinon des activités autour des auteurs. Toutes ces données correspondent à l'opinion des spécialistes.

Par rapport au type de littérature présentée par les manuels, nous observons que 63,2% pensent que dans les manuels FLE, il y a peu

de textes en français provenant d'autres cultures qui ne sont pas celle de l'Hexagone, 10,5 % croient qu'ils en ont toujours eu, 10,5% pensent que ces textes apparaissent mais qu'avant ils n'avaient pas de place.

En revanche, dans une autre question sur ce même sujet, il y a un aspect très positif à notre avis, c'est qu'une grande partie du public interviewés, 89,5% sont pour l'introduction de ces types de textes, face aux 10,5% qui ne sont pas d'accord avec cette affirmation. Nous pouvons penser que, même si nous retrouvons ce type de textes dans les manuels FLE, il reste encore un long chemin à parcourir pour l'améliorer.

Encore sur les méthodes didactiques, les questions suivantes se sont inspirées des caractéristiques exposées par Cuq et Gruca (2008 : 419) dans leur *Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde*, concernant la place de la littérature dans les manuels FLE et signalent quelques tendances enregistrées dans les manuels FLE<sup>8</sup> que nous avons ajoutés à l'enquête. Parmi ces affirmations, nous retrouvons assez de similitudes avec l'opinion des chercheurs même si ces opinions sont très variées. Donc, 42,1 % pensent qu'il existe une grande différence entre les méthodes d'enseignement en ce qui concerne la présence ou non de textes littéraires. En revanche, seulement, 21,1% pensent que dans une même série méthodologique, le texte est absent dans les deux premiers niveaux, tandis que dans d'autres, l'absence est totale. Cela veut peut-être dire que dans l'actualité les manuels se conçoivent autrement. Puis, 31,6 % croient que les textes littéraires qui apparaissent sont généralement très courts. Ensuite, 26,3 % observent l'absence d'une véritable articulation entre lecture et écriture, 36,8 % constatent aussi l'absence d'outils permettant à l'élève d'être autonome en matière de littérature. Et, par rapport à la dernière affirmation, 15,8% pensent que

---

8 Nous avons décidé d'inclure ces questions, même en sachant que les chercheurs font référence aux manuels fabriqués en France, parce qu'une grande partie des manuels utilisés dans la Provincia de Alicante » proviennent de maisons d'éditions françaises.

les contenus culturels qui apparaissent suscitent et maintiennent la motivation des élèves.

Par rapport aux affirmations sur le texte littéraire qui nous estimons intéressantes à analyser, pour ce qui est de la partie socio-culturelle et les valeurs, des questions qui nous tiennent à cœur ; 68,4 % estiment que ce type de texte se prête à l'étude de ses divers aspects socioculturels, ce qui est très positif. Par la suite, 84,2 % pensent que le texte littéraire a une grande valeur interculturelle et cela nous réjouit car cette compréhension indique que nos professeurs sont sur le bon chemin, mais seulement la moitié 52,6 % croient qu'il développe l'éducation aux valeurs. Il nous semble que c'est une quantité importante mais qu'il y a encore du travail à faire de façon à informer sur la possibilité d'enseigner les valeurs à travers le littéraire.

## CONCLUSION

Après le survol du cadre théorique et l'analyse des données recueillies, l'étude révèle que la littérature en langue française est présente dans les classes de langue étrangère depuis la méthode traditionnelle mais, d'après l'analyse de textes officiels, d'articles de méthodologues et de manuels pour l'enseignement scolaire des langues vivantes en France, le traitement des textes littéraires par la didactique des langues-cultures a beaucoup évolué (Puren : 2014). Ce traitement a changé en fonction de la méthode dominante à chaque époque. À mesure que la société s'est développée nous avons eu de nouveaux besoins sociaux et la salle de classe était l'un des premiers endroits à subir les répercussions de ces changements à travers les lois éducatives. Nous constatons actuellement que ces besoins s'inscrivent dans le désir de faire émerger une nouvelle société, adaptée aux enjeux contemporains du vivre-ensemble.

De sorte que ce document authentique, « par sa dimension universelle de parler à tout le monde, par-delà le temps et l'espace » (Séoud 1994 : 11) permet de mieux développer les compétences plurilingues et interculturelles, essentielles au « vivre ensemble », à la cohésion sociale et à l'édification de sociétés pacifiques et, comme dit le Conseil de l'Europe, aide à reformuler la notion d'identité et à

mettre en valeur une identité éthique et sociale nouvelle capable de faire surgir l'Europe des citoyens (Alfaro Ameiro, 2022 : 3).

Pourtant, d'après notre enquête, nous observons que la littérature d'expression française n'a pas encore la place qui lui revient dans les manuels de FLE. L'avis des chercheurs sur ces aspects s'accomplit dans notre région, de façon générale, comme nous avons décrit dans l'analyse des données. En même temps, il faut souligner que la quasi majorité des enseignants est favorable à l'introduction de textes en français dans les manuels FLE provenant d'autres cultures qui ne soient pas celle de l'Hexagone, car ils estiment que ce type de textes se prête à l'étude des divers aspects socioculturels et au développement de l'éducation aux valeurs.

Cela indiquerait que nos professeurs croient dans le texte littéraire comme vecteur des aspects sociaux, interculturels et qu'il peut développer les valeurs en classe. Comme l'affirment Dufays, Lisse et Meurée (2009 : 11), il ne semble pas exagéré de penser que le degré de tolérance et de démocratie d'une société est largement proportionnel à l'importance qu'elle accorde à la littérature, et qu'à l'inverse, les sociétés où elle est peu pratiquée et peu lue sont plus facilement en proie aux préjugés et aux ostracismes

Dans ces conditions, pour que le texte littéraire soit envisagé dans tout son potentiel, il faut réfléchir aux mécanismes qui se mettent en place lors de son exploitation. Ce que nous devons retenir, ce ne sont pas ses valeurs — historiques, personnelles, relatives — inscrites dans un texte donné, mais ce qui se passe en chacun d'entre nous au moment de la lecture comme le dit Jouve (Jouve : 2014 : 6). C'est de cette démarche dont nous souhaitons parler. Si nous réfléchissons, en tant que société, à notre propre expérience vis-à-vis des textes qui nous ont marqué et façonné, tout au long de notre formation, nous allons sûrement trouver le moyen de leur accorder plus de place dans nos classes et dans nos manuels.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALFARO Amieiro, Margarita, 2022. « La littérature interculturelle en Europe. Une approche de l'œuvre de fiction de l'écrivaine franco-indienne Shumona Sinha ». *Çédille, Revista de Estudios Franceses*, n° 21 (mayo), 21-45.P.3. <https://www.ull.es/revistas/index.php/cedille/article/view/3899>.
- ALFARO AMIEIRO, Margarita, SAWAS, Stéphane & SOTO; Ana Belén [coord.] (2020). *Xénographies féminines dans l'Europe d'aujourd'hui*. Bruxelles, Peter Lang.
- ABDELOUHAB, F. « Textes littéraires et interculturalité en classe de FLE : enjeux et approches didactiques », *Multilinguales* [En ligne], 11 | 2019, mis en ligne le 17 juillet 2019, consulté le 12 avril 2023. URL: <http://journals.openedition.org/multilinguales/3860>; DOI: <https://doi.org/10.4000/multilinguales.3860> . p. 2.
- BÉHAR, H., (2010). « Lectures pour tous ». In : *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE, 4—5 juin 2009, Athènes, Grèce*. Athènes : Université d'Athènes. p. 46.
- BIZARRO, R. et XAVIER, L. G. (2017). *Contos em Português: Ler para Aprender em PLE*. Macau : Instituto Politécnico de Macau.
- CALLIABETSOU-CORACA, P., (2010). « Les fonctions du poème en classe de langue-culture du secondaire ». In : *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE, 4-5 juin 2009, Athènes, Grèce* [en ligne]. Athènes : Université d'Athènes, 2010. p. 17. [Consulté le 9 juin 2022]. Disponible sur : [https://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/depts/frl.uoa.gr/www/uploads/files\\_sinedria/Actes\\_Colloque\\_4-5\\_juin\\_2009.compressed.pdf](https://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/depts/frl.uoa.gr/www/uploads/files_sinedria/Actes_Colloque_4-5_juin_2009.compressed.pdf)
- CANVAT, k. & LEGROS, G. (dir.) (2004). *Les Valeurs dans/de la littérature*. Namur : Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque », p. 5.

- CERVERA, R., (2009). « A la Recherche d'une didactique littéraire ». *Synergies Chine*. (4), 48. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Chine4/cervera.pdf>
- CICCHELLI, Vincenzo (2016). *Pluriel et commun. Sociologie d'un monde cosmopolite*. Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques. Cité in Alfaro Amieiro 2020.
- CICCHELLI, Vincenzo & OCTOBRE, Sylvie (2018). « Pour une approche cosmopolite de la globalisation ». *Sociétés Plurielles*, 2, 1-21. Cité in Alfaro Amieiro 2020
- CLIMENT, V., MICHAVILA, F., & RIPOLLÉS, M. (Eds.). (2015). *El gobierno de las universidades: Reformas necesarias y tópicos manidos*. Editorial Tecnos.
- COMPAGNON, A (2007). *La littérature, pour quoi faire ?* Paris, Fayard : Collection Collège de France, p. 29.
- CUQ, J. P. & GRUCA, I. (2008, 5 octobre). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (2005e éd., p. 413). Presses universitaires de Grenoble.
- (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG., p. 255.
- DAUNAIS, I. (2010). « Éthique et littérature : à la recherche d'un monde protégé ». *Études françaises*, 46-1, 63-75.
- DUFAYS, J.-L., LISSE, M. et MEUREE, C. (2009). *Théorie de la littérature : une introduction*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions Academia-Bruylant, p. 6.
- GRUCA, I., (2010). « Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité ». In *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, 4-5 juin 2009, Athènes, Grèce [en ligne]. Athènes : Université d'Athènes. p. 180. [Consulté le 9 juin 2022]. Disponible sur : <https://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/depts/frl.uoa>.

gr/www/uploads/files\_sinedria/Actes\_Colloque\_4-5\_juin\_2009.compressed.pdf

HOUDART MEROT, V. (1995). « Des discours officiels aux copies d'élèves : les valeurs dans l'enseignement du français depuis 1880 ». *Le français aujourd'hui*, 145, 7-21.

JOUBE, V. (2014). « Valeurs littéraires et valeurs morales : la critique éthique en question ». Journée d'études Littérature et valeurs. Reims : CRIMEL. En ligne: [https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1449/files/2014/03/LitVal\\_Jouve.pdf](https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1449/files/2014/03/LitVal_Jouve.pdf).

LAH, M., (2022). « Le texte littéraire dans l'enseignement d'une langue étrangère : une espèce menacée ? *ACTA NEOPHILOLOGICA* [en ligne] p. 6. [Consulté le 2 janvier 2023]. Disponible sur : <https://pdfs.semanticscholar.org/c2db/747229c378ede53ccceca888e-3817b4b864b.pdf>

LAROQUE, L. & RAULET-MARCEL, C. (2017). « Littérature et valeurs ». *Le français aujourd'hui*, 197, 5-14. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.197.0005>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015). Programme d'enseignement moral et civique. Bulletin officiel spécial du 25/06/2015. Paris : MEN.

PUREN, C. (2014). « Textes littéraires et logiques documentaires en didactique des langues-cultures ». En ligne: [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014g/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014g/)

— (2020). « Les sept logiques documentaires actuellement disponibles (modèle) ». Version revue et augmentée en date du 7 novembre 2020. Pp. 4-5 En ligne : 066-1\_Sept\_logiques\_documentaires\_modèle Document Adobe Acrobat 190.7 KB

SÉOUD A., (1994). « Document authentique ou texte littéraire », *Littérature et cultures en situation didactique*, ELA, n° 93 (janvier-mars), 8-24.

TAMIOZZO, J. (2002). « L'altérité et l'identité dans *Moi, Tituba, Sorcière... Noire de Salem*, de Maryse Condé ». *Recherches féministes*, 15(2), 123—140. <https://doi.org/10.7202/006513ar>



LE RÉCIT-TÉMOIGNAGE COMME OUTIL DE PRÉPARATION  
À LA RENCONTRE INTERCULTURELLE  
ET AU « VIVRE-ENSEMBLE »

---

*Laura Guzman*

Université Sorbonne Nouvelle — Paris 3  
Laboratoire DILTEC (EA2288)



De nos jours, la langue peut être un facteur de réussite scolaire, de promotion sociale, d'épanouissement professionnel ainsi que de mobilité. Les déplacements humains mettant en contact des personnes avec des appartenances sociales différentes, créent des espaces et des situations de rencontre marqués par la pluralité linguistico-culturelle : capitaux linguistiques, manières de penser et modes de vie, entre autres. Ces expériences de rencontre peuvent être aussi enrichissantes que complexes pour les acteurs mobiles. Si la préparation linguistique joue sans doute un rôle fonctionnel primordial dans l'adaptation et l'intégration linguistiques et culturelles des individus en mobilité, il conviendrait de se demander si cette formation langagière peut se limiter aux fonctions communicatives et pragmatiques ou bien, si elle doit aussi endosser la responsabilité éthique d'éduquer des personnes capables de vivre en société, en l'occurrence dans une communauté étrangère, capables de tisser des liens sociaux de qualité avec les autochtones dans un cadre de paix, de respect et de compréhension de l'Autre.

Parler d'éthique<sup>1</sup> serait discuter à propos de l'éducation civique et morale des acteurs sociaux. Or, dans le présent article portant sur

---

1 Dans le cadre de cette discussion, l'éthique pourra être comprise comme tout ce qui fait référence aux systèmes de valeurs humains communs, de croyances qui définissent notre personnalité (identité) ainsi que la manière dont on construit des relations avec les autres dans un cadre de paix et de tolérance.

la formation en langues des acteurs mobiles, autrement dit, des ressortissants étrangers, il ne s'agira pas de parler de citoyenneté<sup>2</sup> dans le sens commun de ce terme. Nous partirons de l'idée que toute personne en mouvance internationale est quelque part un citoyen du monde, un individu avec des droits et des obligations ici et ailleurs. Il sera question ainsi d'aborder les dimensions éthiques en relation avec les processus d'insertion sociale des locuteurs allophones<sup>3</sup> en pays d'accueil, de discuter des compétences d'adaptation linguistique et culturelle et du savoir « vivre-ensemble » des sujets mobiles. Nous tenterons ainsi d'explorer les dimensions éthiques de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures et plus concrètement, de discuter des outils didactiques pouvant prendre en charge l'éducation interculturelle et civique des apprenants de langues étrangères. Pour cela, nous mobiliserons nos travaux de recherche portant sur la question des besoins de formation en langue des publics mobiles, à savoir des publics colombiens qualifiés en quête de mobilité académique et professionnelle en territoire francophone. Dans un premier temps, en considérant l'éducation comme un droit de l'être humain, nous réfléchirons aux finalités que nous accordons aux actions éducatives visant à former des sujets mobiles. Dans un second temps, nous expliquerons pourquoi et de quelle manière les « récits-témoignages » des acteurs de la mobilité peuvent devenir, d'après nous, un outil de préparation à la rencontre interculturelle et au « vivre ensemble » des publics d'apprenants désireux de partir en pays francophone pour étudier ou pour travailler. Nous reviendrons sur les spécificités formelles et narratives de ces textes et sur les possibilités didactiques qu'offre leur exploitation en classe de Français langue étrangère (FLE), de Français sur objectifs spécifiques (FOS) ou de Français sur objectifs universitaires (FOU).

---

2 Le terme « *citoyen* » désigne celui qui est « *membre d'un État et qui de ce fait jouit des droits civils et politiques garantis par cet État* » (Centre National de Ressources textuelles et lexicales, consulté le 10 janvier 2023).

3 Locuteurs qui ont une langue maternelle différente de la langue officielle du pays d'accueil.

## LA PRÉPARATION À LA MOBILITÉ ET SES FINALITÉS

D'une manière générale, la question éthique nous invite à élargir nos horizons de pensée et à considérer l'éducation comme un droit de l'être humain. L'instruction joue en effet un rôle clé dans l'accès des individus à la liberté et à l'égalité : tous libres et égaux. Éduquer serait par conséquent en lien avec le développement et l'épanouissement personnel et professionnel des acteurs sociaux. Là où les dimensions éthiques trouvent pleinement leur sens, c'est dans les orientations idéologiques que l'on donne aux actions éducatives, autrement dit, quand il s'agit de penser aux finalités que nous accordons aux enseignements en langues et ce, « (...) dans le respect des valeurs et des principes d'une éducation commune promouvant les droits de l'homme et œuvrant à l'inclusion et à la cohésion sociales. » (Coste et al., 2009: 8). En effet, la question éthique requiert des démarches de réflexion, car comme le cite Edgar Morin elle s'opère dans l'intelligence : « L'éthique doit mobiliser l'intelligence pour affronter la complexité de la vie, du monde, de l'éthique elle-même. » (Morin, 2004: 22). Se doter d'un esprit réflexif serait nécessaire pour aborder ces questions, il faudrait développer une certaine pensée didactique<sup>4</sup>.

Dans le cas des acteurs mobiles contemporains, on pourrait ainsi se demander quelle est la responsabilité éthique de la Didactique des langues-cultures vis-à-vis de la préparation linguistique de ces publics spécifiques. Pour Philippe Blanchet par exemple, les formations à la mobilité devraient être « au service du développement des personnes en mobilité (...) pour qu'elles réalisent leurs propres aspirations sociales » (Blanchet, 2011: 11). Nous adhérons à cette conception de la mission éducative, car elle donne une vision plus large de l'éducation langagière. En prenant en compte les aspirations personnelles des individus, leur développement et leur épanouissement

---

4 La notion de réflexivité ne sera pas développée ici, mais elle permettrait de comprendre davantage ce qu'impliquent les pratiques réflexives dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures. Nous renvoyons vers les travaux de Marie-Madeleine Bertucci ayant développé ce sujet (2009).

personnel et social, on adopte une approche holistique de la préparation linguistique. Pour les publics mobiles, ces aspirations sociales sont en lien avec leur désir de s’accomplir au niveau académique et professionnel par le biais de leur mobilité. Réussir leur projet de mobilité sera ainsi un moyen d’atteindre ces objectifs existentiels. Toutefois, l’insertion sociale dans un environnement nouveau n’est pas une tâche facile. La réussite de leur projet d’études ou de leur projet professionnel en pays francophone ainsi que le développement de différents apprentissages in situ (linguistiques, culturels et interculturels, apprentissages sociaux...) dépendront en grande partie de la manière dont les sujets mobiles vont gérer les situations de contact avec l’altérité ou de leur savoir « vivre-ensemble »<sup>5</sup>, autrement dit, de leur capacité à co-habiter en harmonie avec les autochtones (relations de respect, d’intercompréhension, de coopération...). Comme le souligne Thérèse Jeanneret, « les réaménagements identitaires (déployés par les sujets mobiles) jouent (...) un rôle central : s’ils échouent, l’apprenant ne parvient plus à donner un sens aux expériences qu’il rencontre et il ne parvient pas à en tirer des ressources pour améliorer son français » (Jeanneret, 2010: 29). Tout dysfonctionnement au niveau de leur adaptation culturelle pourrait mener vers des dérives langagières et identitaires telles que : le refus du contact social, le rejet de l’Autre, le repliement sur soi ou le repliement linguistique, l’aliénation, entre autres. Dans les cas les plus extrêmes, ces difficultés d’intégration pourraient mettre en péril l’accomplissement de leur projet de mobilité et par conséquent, la concrétisation de leurs aspirations personnelles. La prise en charge de tous ces savoirs et savoir-faire interculturels et civiques devrait être une priorité éducative pour tout dispositif visant la formation en langues de ces publics d’apprenants en amont de leur séjour. En ce sens, nous pouvons considérer que « {...} le développement d’une

---

5 Le terme « *vivre-ensemble* » peut être définie comme suit : « *Forme de cohésion et de solidarité sociales, de tolérance et de civilité reposant sur des liens qui se déploient sur le plan du vécu et du quotidien entre les individus des différents groupes ou catégories de personnes (âge, sexe, ethnie, etc.) d’une société.* » (Grand dictionnaire terminologique de l’Office québécoise de la langue française, consulté le 2 janvier 2023).

« personnalité interculturelle » formée à la fois par les attitudes et la conscience des choses constitue en soi un but éducatif important. » (CECRL<sup>6</sup>, 2005 : 85). Plus concrètement, face au défi que représente pour les sujets mobiles d'être en contact direct avec la différence et la pluralité à divers niveaux (social, universitaire et professionnel) au cours de leur expatriation, la formation en langues devrait doter ces individus d'outils de compréhension et de gestion des situations d'adaptation liées à leur mobilité. Plusieurs questionnements pourraient être ainsi développés : est-ce que les dispositifs de formation que nous mettons en place auprès de nos apprenants reflètent-ils ces idéologies fondées sur des valeurs telles que le respect d'autrui, la promotion de la pluralité et la cohésion sociale ? Est-ce que ces programmations pédagogiques mobilisent-elles les moyens didactiques nécessaires pour atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés ?

#### LES RÉCITS-TÉMOIGNAGES COMME SUPPORT PÉDAGOGIQUE

La pédagogie interculturelle et les approches plurilingues et pluriculturelles des langues ont abordé les dimensions interculturelles et éthiques des enseignements-apprentissages des langues-cultures d'un point de vue théorique et praxéologique. Toutefois, comme le mentionnent Aline Gohard-Radenkovic et Elizabeth Murphy-Lejeune, tenter d'allier dans un cours de langues les contenus linguistiques avec les contenus interculturels ne va pas toujours de soi :

Les modèles didactiques dominants mènent à une impasse, entre un extrême, l'éducation et la formation interculturelles hors langue, et un autre, le tout linguistique qui évacue les dimensions sociales et interculturelles. (Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, 2008 : 128)

Nous pensons que les « récits-témoignages » produits par des sujets mobiles à propos de leur apprentissage langagier et de leurs

---

6 Cadre européen commun de référence pour les langues.

expériences d'adaptation linguistico-culturelle au cours de leur mobilité peuvent être un bon outil pédagogique permettant d'aborder de manière fusionnelle et cohérente diverses dimensions de l'enseignement-apprentissage des langues à savoir les dimensions linguistiques et discursives, les dimensions culturelles, interculturelles et civiques. Voyons donc ce à quoi nous faisons référence lorsque nous parlons de « récits-témoignages », quelles sont leurs spécificités formelles et narratives et quel serait l'intérêt didactique de les exploiter en classe de langues ?

### *Genèse et spécificités des récits-témoignages*

Les « récits-témoignages » sont ces courtes narrations orales produites par les acteurs mobiles interviewés dans le cadre de notre enquête qualitative par entretiens<sup>7</sup>. À travers ces récits oraux ou conversationnels, les sujets mobiles relatent leurs parcours d'apprentissages langagiers, leurs parcours académiques et/ou professionnels ainsi que leurs expériences de mobilité. Le témoignage de Judith (ci-après), une administratrice d'entreprise de 36 ans en mobilité professionnelle au Québec permet d'illustrer le contexte d'énonciation dans lequel sont produits ces récits oraux<sup>8</sup>.

---

7 Cette enquête (2012-2014) nous a permis d'interviewer 22 étudiants de FLE colombiens ayant vécu une expérience de mobilité académique ou professionnelle en France ou au Canada francophone (Québec). Il s'agit de 21 entretiens semi-directifs réalisés pour la plupart de manière individuelle (1 entretien collectif avec 2 participants). Ces interviews ont donné suite à environ 17 heures et demie d'enregistrement audio et 371 pages de transcription qui constitue notre corpus principal de recherche, dénommé « *CorpusEntretiens* ».

8 La partie soulignée dans cet extrait sert à délimiter le commencement et la fin de ce mini-récit. Il serait à noter que l'identification des bornes narratives au sein des récits conversationnels est très complexe. Cette thématique ne sera pas abordée dans cet écrit, mais elle a été développée dans notre mémoire de Doctorat (Guzman Vega, 2020).

EXTRAIT N° I. LE TÉMOIGNAGE DE JUDITH (E17C<sup>9</sup>)

147.	I :	{...} bon donc on va passer à cette étape de suite à votre arrivée au Québec + donc avez-vous à cette époque rencontré des difficultés à interagir dans le milieu francophone et si c'est le cas lesquelles /
148.	Judith :	oui ((rire)) mais c'est plus de choc culturel que une autre chose et + je sais pas à la France mais il y a des + quand on sort de la Colombie on pense que + il n'avait pas manière de connaître comme va être l'autre culture sinon simplement le vivre + <u>et voilà je me rappelle d'un petite histoire on est vraiment proches en Colombie on simplement demande à la personne dans la rue + et personne et les personnes te répondent ou quelqu'un te répond mais ici je me rappelle que j'étais dans un autobus et il y a une fille qui avait arrivée à l'autobus pleine de sacs et ici y a dans la culture y a un respecte pour l'indi- indivu- l'individualité et c'est un manque de respect par exemple le que j'avais fait + parce que j'ai vu la fille qui était vraiment pleine de sacs et j'ai essayé de l'aider + et culturellement ça c'était comme si je le dis à elle quelle est incapable de faire les choses</u>

Ces textes émergent au cours des entretiens semi-directifs individuels et ont pour fonction pragmatique<sup>10</sup> de répondre aux questions posées par le chercheur (demande d'informations)<sup>11</sup>, parfois

9 E17C fait référence à l'énumération de l'entretien : E17 signifiant entretien 17 et C, Canada (contexte francophone d'intégration).

10 Selon Luc Collès et Jean-Louis Dufays, déterminer le statut pragmatique d'un texte revient « à dégager {sa} valeur illocutoire globale, l'intention communicative qui le traverse et qui règle stratégiquement l'agencement de {ses} séquences. » (Collès et Dufays, 2007: 54).

11 Les questions de recherche donnant suite à ce type de récits sont des questions portant sur de l'événementiel, plus principalement sur le thème de difficultés rencontrées en contexte francophone : difficultés au niveau social, en contexte universitaire ou professionnel. Cependant, ces textes narratifs peuvent aussi émerger dans la parole des interviewés au sein des séquences explicatives ou descriptives.

apportant directement la réponse à une question, parfois illustrant ou clarifiant les propos des enquêtés. C'est ainsi qu'afin de souligner leur caractère narratif et testimonial, nous avons voulu dénommer ces mini narrations, « récits-témoignages ». D'une part, ces textes peuvent être considérés comme des récits à la suite de la définition minimale du récit oral proposé par William Labov : « Est considérée comme récit toute suite de deux propositions narratives, c'est-à-dire toute relation temporellement ordonnée d'événements passés. » (Labov, 1972, 1978: 291). D'autre part, la reconfiguration des faits passés qui caractérise ces textes nous permet de les rapprocher de la notion de témoignage défini comme un « dispositif oral de reconstitution des circonstances passées, c'est-à-dire comme la manière la plus évidente d'une représentation in absentia d'une réalité passée. » (Vigier, 2013). Ces épisodes narratifs qui émergent en situation d'entretien témoignent du vécu biographique des acteurs mobiles avant, durant et après leur séjour académique ou professionnel en contexte francophone. Ces mini-récits prennent la forme de « récits d'expérience personnelle »<sup>12</sup> (Labov, 1997) verbalisant de manière rétrospective des événements vécus par les sujets mobiles à savoir, leurs trajectoires de vie pour ce qui est des « récits de parcours », ou de petites histoires de vie anecdotiques pour ce qui relève des « récits d'événements inhabituels ».

Interpellée par la découverte de ces textes narratifs au sein de nos données qualitatives (« CorpusEntretiens »), nous avons constitué un sous-corpus narratif dénommé « CorpusData »<sup>13</sup> composé de 79 extraits narratifs ou mini-récits oraux. Ces textes narratifs ont été

---

12 Les récits d'expérience personnelle sont, d'après William Labov, tous les récits d'événements « *that have entered into the biography of the speaker* » (Labov, 1997, p.399).

13 Le terme « *Data* » a été choisi dans cette appellation afin de souligner le caractère corpora (données corpora) du corpus qui allait servir de base aux propositions didactiques que nous voulions développer. Ceci fait écho également à la terminologie utilisée par les approches pédagogiques exploitant des corpus telles que l'ASC, ou l'Apprentissage sur Corpus, de même que les travaux anglo-saxons en TALC, ou « *Teaching and language corpora* ».

analysés via des outils TAL<sup>14</sup> afin de mettre en lumière ce qu'ils pouvaient nous apprendre sur les représentations et les démarches effectives de la mobilité des publics mobiles colombiens : langue comme acquis ou comme obstacle de la mobilité, trajectoires d'apprentissage, difficultés d'adaptation, stratégies d'apprentissage, etc. Cette analyse textuelle automatique avait également pour but de dégager des éléments linguistiques redondants pouvant servir de base à des exploitations didactiques : la thématique de la différence (« différent », « différence ») et les marqueurs d'opposition dans la mise en narration de l'imprévu et de l'obstacle (« nous » / « les Français », « ici » « en France » / « chez nous » « en Colombie ») ; les marqueurs temporels dans le récit de difficultés (« au début », « à l'arrivée », « après », « puis aujourd'hui », « maintenant ») ; les temps du passé dans la narration (le couple « passé composé / imparfait ») ; certains couples de marqueurs redondants dans la mise en récit du malentendu linguistique ou interculturelle (« mais/parce que », « mais/malheureusement »), entre autres.

Revenons ici sur quelques spécificités formelles et narratives de ces récits-témoignages afin de mieux les définir :

1) Propriétés formelles : d'une part, ces récits oraux et/ou conversationnels émergent dans le contexte dialogal de l'entretien de recherche, sont enchâssés dans un « discours-en-interaction »<sup>15</sup>. De par leur nature orale et dialogale, ces productions présentent plusieurs marques de la langue orale : signes d'hésitation (« euh », Karina, E7F, n°190), phénomènes de répétition (« ok donc moi *je suis je suis* » R3 E3F, Esmeralda, n° 2 ), tournures propres à la langue parlée (« et voilà », Judith, E17C, n°148), particularités au niveau morphosyntaxique et syntagmatique, phénomènes d'autocorrection (« *je j'ai* depuis toujours *j'étais* vraiment *attaché intéressé* à tout ce qui est technologie éducative », Bruno, E9F, n°40), entre autres. D'autre part, ces récits étant produits par des locuteurs allophones

14 Nous avons eu recours à un outil TAL (Traitement Automatique des Langues), plus précisément au logiciel *AntConc*.

15 Ce terme désigne « le vaste ensemble des pratiques discursives qui se déroulent en contexte interactif » (Kerbrat-Orecchioni, 2005: 14).

comportent également des éléments propres aux pratiques discursives de ces narrateurs, plus précisément de leur interlangue<sup>16</sup> : erreurs lexicales ou grammaticales (« *d'un petite histoire* », « *il y a une fille qui avait arrivée* », Judith, E17C, n°148), tournures syntaxiques inappropriées, etc.

2) Propriétés narratives : ces mini-récits sont pour la plupart fragmentés ou morcelés, ils se présentent le plus souvent comme des « bribes narratives » (Revaz et Bapst, 2014)<sup>17</sup> et non comme des unités narratives autonomes. Les liens étroits qui se tissent entre le récit et la situation d'interaction verbale, autrement dit, l'entretien de recherche sont à l'origine de ces phénomènes. L'activité narrative est également co-construite au cours des échanges conversationnels Ier/Ié<sup>18</sup> et ce, à travers les questions, les relances ou les commentaires de Ier qui peuvent inciter l'Ié à produire du récit. De ce fait, le récit peut être enchâssé au sein du contexte dialogal, soit sous forme de bloc narratif distinct, soit sous forme de petits extraits narratifs déstructurés et parsemés un peu par-ci et par-là au cours des échanges. En ce qui concerne le degré de narrativité, certains textes comme les « récits d'événements inhabituels » sont plus proches de la structure narrative du récit prototypique (Ricoeur, 1983: 127<sup>19</sup> ; Adam, 2002: 485), car pouvant textualiser une situation initiale, un nœud (mise en intrigue), un dénouement et même parfois une moralité<sup>20</sup>.

---

16 Comme nous le verrons dans la partie sur les exploitations didactiques, toutes les particularités liées aux productions des locuteurs allophones doivent faire l'objet d'une réflexion didactique afin de décider comment traiter ces éléments en vue d'une exploitation didactique précise.

17 « *Bribes de narrativité* » ou « *bribes narratives* » sont des termes utilisés par Françoise Revaz et Laëticia Bapst pour désigner de courts fragments narratifs à fort caractère déstructuré et haché (Revaz et Bapst, 2014: 59).

18 « Ier » signifiant interviewer et « Ié », interviewé.

19 Pour Paul Ricoeur les récits sont avant tout « *des mises en intrigue* », « *des opérations de configuration* » capables de donner aux événements passés la forme d'une « *histoire* » (Ricoeur, 1983: 127).

20 Notons que tous les composants de la séquence narrative ne sont pas toujours présents dans les récits d'événements inhabituels. Le récit-témoignage de Bruno (R60 E9FBruno n° 74) cité plus loin (voir extrait n° 3) est un bon exemple

D'autres textes comme les « récits de parcours » ne configurent aucune mise en intrigue particulière, la narrativité s'explique à travers l'organisation chronologique d'une suite d'événements passés :

et ben moi mon parcours académique et professionnel et bien en Colombie j'ai fait une licence en langues étrangères espagnol anglais français bah après je suis venue en France et j'ai fait un master en sciences du langage (R3 E3FEsmeralda, n° 2).

De manière générale, pour nous, tous ces récits, y compris ceux sans tension narrative, sont « racontables »<sup>21</sup> dans la mesure où ils reconfigurent l'expérience humaine de la mobilité ainsi que les profils et les parcours des acteurs qui s'engagent dans ces démarches projectives<sup>22</sup>. Plus précisément, pour ce qui est de la thématique qui nous concerne, les dimensions éthiques de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, nous pensons que les récits-témoignages relatant les incidents ou les difficultés vécus par les sujets mobiles au cours de leur projet de mobilité ont un grand potentiel de « racontabilité »<sup>23</sup> (Ochs, 2014: 34). En effet, ces anecdotes

---

de ce mini-récits comportant plusieurs composants de la séquence narrative : situation initiale, nœud, dénouement, chute (« *voilà* »).

- 21 Nous reprenons le terme utilisé par Elinor Ochs dans son article « *Ce que les récits nous apprennent* » (Ochs, 2014).
- 22 À la suite de l'approche anthropologique du projet de Jean-Pierre Boutinet (1990, 2012), nous considérons la mobilité des publics qualifiés comme une transition temporelle volontaire et anticipée, prenant la forme d'une démarche individuelle de projet, autrement dit, d'un projet. Pour plus de précisions concernant la notion de projet et ces rapports avec la mobilité internationale des étudiants et des professionnels qualifiés, voir ma thèse doctorale intitulée « *Articuler projets individuels de mobilité et dispositifs didactiques en français : publics colombiens en contexte francophone* » (Guzmán Vega, 2020).
- 23 Pour Elinor Ochs, « *la dimension de la Racontabilité prend en compte l'importance de l'expérience racontée et le style rhétorique employé pour la narration* » (Ochs, *Ibid.*: 34). Les productions narratives au quotidien possèdent selon l'auteur divers degrés de racontabilité : degré de racontabilité fort et degré de racontabilité faible.

significatives produites au cours de l'entretien de recherche relatent des événements inespérés et singuliers capables de dévoiler des facettes intimes de la mobilité, notamment d'un ensemble de problématiques langagières et interculturelles liées à l'insertion sociale en pays étranger : malentendu linguistique ou interculturel, insécurité linguistique, activation des postures identitaires, entre autres. La « petite histoire » relatée par Judith témoigne par exemple d'une situation de choc culturel vécu lors de son séjour professionnel au Canada (Québec). Le sujet mobile fait état de son savoir expérientiel à travers l'activité narrative, il décrypte les causes à l'origine du malentendu interculturel qu'il a vécu : « c'est un manque de respect par exemple le que j'avais fait » (Judith, E17C, n°148). Ces expériences, mises en narration et en lien avec l'acquisition d'un certain savoir « vivre-ensemble » de la part des acteurs mobiles, méritent, à nos yeux, d'être partagées avec d'autres personnes intéressées ou impliquées dans des démarches de mobilité. C'est également dans cette richesse de la parole biographique que réside, d'après nous, tout le potentiel pédagogique de ces mini-récits.

### *Possibilités d'exploitation didactique*

Si au niveau rhétorique, le genre testimonial est dévalorisé face à d'autres textes littéraires connus de la salle de classe tels que le roman ou la nouvelle, comme le soulignent Jean-Marc Defays et al. dans leur ouvrage *La littérature en FLE : États des lieux et nouvelles perspectives*, les productions testimoniales « demeurent pourtant d'une grande richesse dans l'expression des émotions personnelles et captivent d'autant mieux les apprenants qu'ils peuvent y retrouver des similarités avec leur propre expérience » (Defays et al., 2014: 48). Dans le cas par exemple d'une lecture de témoignages d'écrivains portant sur leur biographie langagière, il serait possible d'exploiter les dimensions affectives à travers les émotions que ces narrations éveillent chez les apprenants, ainsi que les dimensions biographiques et réflexives à travers les activités d'introspection que l'enseignant pourra proposer en classe : rapports à la langue-cible, trajectoires d'apprentissage et de mobilité, etc. Dans le cas de récits ordinaires,

comme ceux des sujets mobiles, nous pensons qu'il serait aussi tout à fait possible de s'appuyer sur la force de l'émotion esthétique, et ce, malgré les spécificités formelles de ces productions narratives déjà citées (voir supra).

EXTRAIT N° 2. LE RÉCIT-TÉMOIGNAGE DE FABRICIO (R56 E8FFABRICIO N°190<sup>24</sup>)

Par exemple, j'ai demandé à quelqu'un de me faire une photo et de me dire : ' Je suis désolé, je ne fais pas ça'. C'est ça qui m'a choqué. C'est plutôt la culture qui m'a choqué. Linguistiquement non, du tout. Mais culturellement oui. {...} Parce que les Français parfois ils sont très renfermés pendant qu'on est plus ouverts. Moi je suis très ouvert mais les Français sont plus plus renfermés. {...} Non, je savais déjà qu'ils étaient carrés ((rire)) mais... ça m'a choqué quand même de voir que c'était juste une photo et qu'on me dise : ' Je suis désolé, je ne fais pas ça'. Dans mon pays, on ne ferait jamais ça, jamais, jamais.

L'expérience racontée ici par Fabricio, un professeur de FLE de 26 ans inscrit en master de Didactique des langues dans une université française, explicite bien la force émotive de ces configurations narratives. Bien que la narration soit courte et qu'elle soit suivie de nombreux développements descriptifs et explicatifs, il s'agit d'un extrait assez percutant, car exprimant un sentiment de stupéfaction (« m'a choqué ») ressenti par le sujet mobile lors d'une situation de contact avec les autochtones. Ce matériel narrato-discursif pourrait, à nos yeux, éveiller l'intérêt des apprenants des langues et les aider à développer des postures d'empathie envers le vécu biographique du narrateur-orateur, voire se sentir identifiés avec l'acteur mobile. La curiosité pourrait être davantage accrue dans le cas des publics d'apprenants ayant un projet de mobilité en vue comme

24 R56 E8FFabricio n°190 fait référence à l'énumération de ce récit-témoignage au sein de notre « *CorpusData* » : R56 signifiant récit 56 ; E8FFabricio, entretien 8 France Fabricio ; n°190 tour de parole numéro 190 en référence au « *CorpusEntretiens* ».

les publics qualifiés colombiens. L'utilisation en classe de ce matériel authentique pourrait en ce sens avoir un effet positif sur la motivation et sur l'implication personnelle des apprenants dans les activités pédagogiques. D'un point de vu didactique, la thématique du choc culturel pourrait être exploitée à travers ce type de récit-témoignage nous permettant de travailler à la fois sur les représentations et les attitudes mises en discours par l'acteur mobile vis-à-vis de l'altérité : « les Français », « ils » / « on », « Moi », « Dans mon pays » ; « très renfermés », « plus plus renfermés », « carrés » / « plus ouverts », « très ouvert », « on ne ferait jamais ça ». À la lecture de ces récits-témoignages nous pourrions inviter les apprenants à réfléchir aux images de l'Autre et aux postures actitudinales qui caractérisent les acteurs mobiles et les aider à prendre conscience des démarches et des stratégies personnelles qui peuvent faciliter ou au contraire, entraver la communication interculturelle ou l'insertion sociale des sujets en mobilité. L'exploitation pédagogique des récits-témoignages sera l'occasion de mobiliser les dimensions subjectives des apprentissages des langues, de créer des espaces favorisant l'expression des individualités : projets individuels, représentations et attitudes vis-à-vis d'Autrui et postures identitaires, etc. Il serait important d'aborder les dimensions interculturelles et civiques de l'éducation en langues car, elles nous semblent essentielles à la gestion de situations de contact où il y a tension et/ou choc culturel ou à l'apprentissage d'une cohabitation paisible entre les acteurs en mouvance et les communautés autochtones. Ce travail pédagogique nous permettrait de préparer les apprenants à participer au même temps dans la construction d'un « projet social commun » dans l'esprit de la pensée de Jean-Jacques Rousseau (1762) et d'autres penseurs. En effet, le développement de compétences interculturelles et l'acquisition d'un savoir « vivre-ensemble » sont des éléments clés pour la préparation à la mobilité si l'on veut aider les apprenants à s'adapter et à s'intégrer dans leur pays d'accueil et ce, en nouant des relations solidaires et enrichissantes avec les autochtones. Ceci implique de les encourager à développer une ouverture d'esprit vis-à-vis de l'altérité, de leur permettre de se décentrer, de remettre en question leurs repères socioculturels et d'en construire de nouveaux. L'apprentissage à la différence et à l'altérité impliquerait également de développer

chez les apprenants des manières de penser fondées sur le respect de la pluralité et l'apprentissage de la solidarité. En résumé, il s'agirait de créer des parcours de formation permettant aux étudiants d'aller du stéréotype à la connaissance de l'Autre. La prise en charge de ces contenus de cours peut se faire par le biais de la pédagogie interculturelle qui offre un appareillage théorique et pédagogique solide en ce qui concerne la gestion de la rencontre interculturelle ainsi que le développement d'un esprit réflexif, appliqué à l'apprentissage et/ou à l'acquisition des langues-cultures.

D'autre part, les récits-témoignages, comme ceux de Judith et Fabricio verbalisant la péripétie vécue en contexte francophone, peuvent susciter chez les apprenants l'envie de partager leurs propres visions du monde (langue, culture, mobilité) et leurs propres expériences de la mobilité ou de la rencontre interculturelle dans des contextes socio-langagiers divers : espaces francophones, anglophones ou autres. En ce sens, nous pensons que le récit-témoignage peut devenir un « tremplin biographique » favorisant la production biographique de la part des apprenants de langues : activité orale ou écrite portant sur les premières impressions lors d'un séjour vécu à l'étranger, sur l'apprentissage de la langue en milieu naturel, etc. Si les récits-témoignages ne peuvent pas être appréhendés comme appartenant au genre « biographie langagière »<sup>25</sup>, il nous semble que ces productions peuvent malgré tout servir de source d'inspiration, voire même de guide pour une activité narrative biographique aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. L'avantage de proposer des activités en classe autour de la narration autobiographique revient au fait que ces espaces pédagogiques peuvent permettre aux apprenants de prendre

---

25 Inspirée de la définition de biographie langagière de Christiane Perregaux (2002), nous considérons la biographie langagière comme « *une activité de mise en narration rétrospective prise en charge par l'apprenant (ou dans certains cas, le futur enseignant en formation), où il reconstitue et se réapproprie son histoire langagière ainsi que les liens qu'il entretient avec les langues constituant son répertoire linguistique : langues maternelles, secondes et étrangères.* » (Guzman Vega, 2020: 425).

conscience de leur capital de mobilité<sup>26</sup> (Murphy-Lejeune, 2003), ainsi que de leur capital plurilingue et pluriculturel. Pour la préparation d'un travail biographique, nous pouvons puiser dans les savoirs produits par les recherches en biographies langagières. Selon les travaux récents dans ce domaine, le travail biographique permet d'atteindre essentiellement deux objectifs de formation : 1) « le développement de la réflexivité de l'étudiant vis-à-vis de son statut d'apprenant-usager de la langue-cible ou éventuellement des autres langues composant son répertoire linguistique » ; 2) une conscientisation de l'apprenant des transformations identitaires qu'il a subies au niveau de son image de soi et une reconstruction identitaire à travers l'action narrative (Guzman Vega, 2020: 426). Pour les experts avoir recours à l'activité narrative rétrospective des apprenants des langues favoriserait notamment « la compréhension et la mise en place de contextes favorables à l'amélioration des compétences, mais aussi un renouvellement de l'investissement dans le processus d'appropriation. » (Baroni et Giroud, 2010: 65). Notons que la littérature scientifique en biographies langagières peut également fournir les bases nécessaires à la production (entretiens biographiques) et au traitement des données biographiques. Tout enseignant-concepteur en contact avec des acteurs mobiles et, intéressé par l'exploitation pédagogique des récits-témoignages, pourrait s'appuyer sur ces travaux afin d'encadrer son travail autour de cette parole ordinaire.

Finalement, pour ce qui est des objectifs spécifiques de formation, les récits-témoignages permettraient également d'aborder la

---

26 Elizabeth Murphy-Lejeune définit le capital de mobilité comme suit : « *Le capital de mobilité, composante du capital humain, exprime à la fois ce qui sert de point de départ ainsi que la richesse que l'on accumule. Les voyageurs ont une longueur d'avance au départ sur la majorité sédentaire, {...}, et le séjour à l'étranger contribue à augmenter leur patrimoine. Ce capital de mobilité comprend quatre composantes principales : l'histoire familiale et personnelle, les expériences antérieures de mobilité ainsi que les compétences linguistiques, les expériences d'adaptation, et enfin certains traits de personnalité. Considérées ensemble, ces dimensions permettent d'identifier le capital de mobilité d'un étudiant avant le départ.* » (Murphy-Lejeune, 2003: 60).

complexité des situations d'adaptation en milieu professionnel ou académique :

EXTRAIT N° 3. LE RÉCIT-TÉMOIGNAGE DE BRUNO (R60 E9FBRUNO N° 74)

oui pour la prise de notes un jour j'ai décidé d'utiliser mon pda<sup>27</sup> pour enregistrer les cours car parfois j'avais des difficultés et + un des prof l'a pris comme une agression il l'a pris un peu comme comme espionnage je ne sais pas quoi et alors j'ai dû expliquer que j'avais du mal à écrire alors il m'a dit je lui devais demander ça à l'avance et tout alors j'ai demandé des excuses et voilà

Le récit-témoignage de Bruno, un professeur de FLE de 33 ans inscrit en master SEFA<sup>28</sup> en France, met en scène une situation de malentendu interculturel en milieu universitaire où il serait même question d'un comportement « anti éthique » : « agression », « espionnage », « j'ai dû expliquer », « je lui devais demander », « j'ai demandé des excuses ». L'enregistrement audio effectué, sans permission préalable par l'étudiant, a été en effet interprété par le professeur universitaire comme une atteinte à son intégrité professionnelle. Cette situation met l'acteur mobile dans une situation gênante où il doit demander des excuses publiques. À nos yeux, ce récit-témoignage serait idéal pour faire un travail autour des cultures éducatives afin de discuter de la manière dont la méconnaissance de certains codes culturels propres aux sphères socio-académiques et socioprofessionnels peut être à l'origine de malentendus interculturels pouvant nuire à l'intercompréhension des personnes en contact et au dialogue interculturel<sup>29</sup> au cours de l'expatriation. Rappelons que le dialogue interculturel est essentiel à la cohésion sociale et qu'il

27 Outil PDA (Personal Digital Assistant) ou Assistant numérique personnel.

28 Master en Sciences de l'éducation et de la formation d'Adultes.

29 Dans les termes du Conseil de l'Europe, le dialogue interculturel serait à comprendre comme « *un échange de vues entre des individus et des groupes (ayant des origines et un patrimoine ethniques, culturels, religieux et linguistiques différents* » (Lange, 2009: 58).

doit être « fondé sur le respect mutuel », libre de tous préjugés et reposer sur la confiance et la réciprocité. » (Lange, 2009: 58). À notre sens, ces activités pourraient donc favoriser le développement d'une compétence interculturelle<sup>30</sup> chez les apprenants, très importante dans l'adaptation et l'intégration professionnelles et académiques des sujets mobiles.

L'exploitation de ces récits oraux peut se prêter à la discussion ou au débat, mais elle permettrait aussi d'introduire d'autres formes pédagogiques plus dynamiques ou esthétiques de travailler les compétences orales telles que les jeux de rôles ou le théâtre-récit (Feldhender, 2007). Ces possibilités didactiques qu'offre notre « Corpus-Data » de travailler en classe des langues le malentendu est l'un des points forts de ce corpus, car comme le cite Nathalie Auger, cette thématique est peu exploitée en contexte éducatif : « cette problématique (le malentendu), si elle est prise en compte d'un point de vue didactique, n'a que peu de réalisation pédagogique. » (Auger, 2004: 1).

Comme nous pouvons le constater, l'exploitation des récits-témoignages offre plusieurs possibilités pédagogiques et didactiques. À notre sens, ces productions narratives peuvent s'insérer au sein d'une unité didactique autour du récit (« Raconter son expérience de mobilité »<sup>31</sup>) où on pourrait proposer autant des activités autour de l'acte de raconter (récit oral et/ou conversationnel, récit d'expérience, récit d'incident), que des activités grammaticales autour des temps du récit, des mots de temps ou lexicales autour de l'expression des sentiments, entre autres. Pour nous, ces textes atypiques pourraient permettre donc d'allier diverses dimensions de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures : les dimensions linguistiques et discursives, les dimensions interculturelles et civiques

---

30 La compétence interculturelle comprend « {...} la capacité des personnes à observer, analyser tous les aspects du comportement de leurs interlocuteurs étrangers, à en prendre conscience ainsi qu'à en tirer des enseignements afin d'y adapter leur propre comportement. » (Carras et al., 2007: 45).

31 Nous avons proposé une séquence pédagogique autour du « récit d'expérience personnelle » et du « récit de parcours » dans notre mémoire de recherche (Guzman Vega, 2020).

et les dimensions biographiques. Cette quête d'un certain équilibre didactique au niveau des contenus et des activités pédagogiques proposés en cours de FLE, de FOS ou de FOU a pour objectif d'offrir aux publics mobiles les parcours formatifs les plus adéquats vis-à-vis de leurs projets individuels de mobilité et leurs besoins langagiers. D'ailleurs, si l'approche communicative peut guider la mise en place de ce type de démarches didactiques à visée académique ou professionnelle, il serait intéressant d'explorer des voies plus dynamiques pouvant impliquer davantage les apprenants dans les parcours et les programmations pédagogiques, à savoir la perspective actionnelle et la pédagogie du projet. D'autre part, notons que l'exploitation in situ de ces textes nécessiterait un travail d'analyse et de réflexion afin de mettre au point une application pédagogique et didactique ciblée autour de plusieurs critères didactiques : type d'apprenants, niveau de langue, objectifs d'apprentissage, projets individuels en jeu, etc. Des adaptations lexico-grammaticales, syntaxiques, typographiques, ou autres, sont aussi à prévoir vues les spécificités formelles et narratives de ces récits oraux produits par des locuteurs allophones<sup>32</sup>. Il serait utile de souligner que nous, enseignants-chercheurs et enseignants-concepteurs en FLE et en FOS/FOU étant très probablement en contact avec des acteurs de la mobilité, avons la possibilité de faire produire et collecter ce type de récits oraux auprès d'une diversité de sujets mobiles. Nos travaux de recherche et le présent écrit préconisent cette pratique pédagogique qui nous semble s'inscrire dans plusieurs dynamiques pédagogiques actuelles visant la potentialisation des acteurs contemporains, à savoir la circulation internationale des compétences, la professionnalisation, la validation d'acquis de l'expérience, ou encore « l'éducation tout au long de la vie » (Unesco, 1996, 1999). De plus, la mise en valeur de ces mini-récits répond à la volonté des acteurs mobiles de partager leur expérience avec d'autres personnes, avec tous ceux qui voudront bien les écouter ou les lire (chercheurs, enseignants, sujets mobiles...) : « Je vous remercie de pouvoir de me permettre de donner mon opinion

---

32 Ces questions d'exploitation ciblée et d'adaptation didactique de ces textes ont été développées dans notre mémoire de recherche (Guzman Vega, 2020).

et de partager mon expérience linguistique à l'étranger » (Roxana, E21C, n° 144).

## CONCLUSION

La question éthique soulève diverses réflexions philosophiques, épistémologiques et praxéologiques dans le champ de la Didactique des langues et des cultures. Si les finalités de nos actions éducatives visent le respect et la valorisation de la pluralité et de la diversité, la cohabitation des peuples dans un cadre de paix et d'enrichissement mutuel, les méthodes et les outils pédagogiques que nous mettons en place en classe de langue doivent eux aussi nous permettre d'atteindre ces objectifs dans nos contextes éducatifs d'intervention. Dans une démarche éthique, il conviendrait d'adapter au mieux nos actions aux besoins réels des acteurs contemporains. L'évolution de la demande sociale nous invite ainsi à une remise en question et à un renouvellement de nos méthodes et nos ressources pédagogiques. Cette démarche devient essentielle afin de pouvoir contribuer de manière significative dans la quête existentielle des apprenants des langues, dans la réalisation de leurs projets personnels et professionnels ainsi que dans leur épanouissement en tant qu'individus. Notre travail autour des récits-témoignages cherche à répondre précisément à ces inquiétudes. Considérant les récits-témoignages comme des tremplins biographiques capables d'allier les contenus linguistiques et culturels aux contenus interculturels et civiques, nous pensons qu'il est possible de construire des parcours de formation spécifiques plus adaptés à la complexité de l'expérience de mobilité. Car somme toute, il nous paraît important de comprendre qu'un cours de langues est bien plus qu'un cours « de langues ». En effet, cet espace-temps est aussi une opportunité pour les étudiants d'entrer en contact avec l'altérité, d'améliorer leurs rapports à Autrui et au monde et d'ainsi devenir capables de construire des relations de qualité avec les membres d'autres communautés socio-langagières.

## BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, Jean-Michel, « Récit ». In CHARAUDEAU, Patrick et MAINGUENEAU, Dominique (dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil, 2002, pp. 484-487.
- AUGER, Nathalie, *Des malentendus constructifs en Didactique des langues-cultures. Langage, langues et enseignement. Perspectives sociolinguistique et didactique*. Université Paul-Valéry — Montpellier 3, 2004, pp. 1-10.
- BARONI, Raphaël et GIROUD, Anick, « L'identité narrative en question. Biographie langagière et réaménagement identitaire », *Enjeux*, n° 78, 2010, pp. 63-95.
- BLANCHET, Philippe, « Un portfolio n'est pas un portefeuille... Réflexions sur l'humanisation des 'compétences' plurilingues et interculturelles ». In Muriel MOLINIE (dir.), *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures : enjeux de formation par la recherche action*. Cergy-Pontoise : CRTF, 2011. p. 9-20.
- BOUTINET, Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*. Paris : PUF, 1990, 2012 (2e éd.).
- CARRAS, Catherine et al., *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris : CLE International, 2007.
- <CITOYEN>, Centre National de Ressources textuelles et lexicales. En ligne : < <https://www.cnrtl.fr/definition/citoyen/substantif> [consulté le 10 janvier 2023].
- COLLES, Luc et DUFAYS, Jean-Louis, « Du texte littéraire à la lecture littéraire : les enjeux d'un déplacement en classe de FLE/S ». In BEMPORAD et JEANNERET, *Lectures littéraires et appropriation*, n° 4, Université de Lausanne, 2007, pp. 53-69. En ligne : <<https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:76913>> [consulté le 13 mars 2018].

CONSEIL DE L'EUROPE. Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier, 2005.

COSTE, Daniel et al., *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit*. Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle, Lan, 2009, n° 4, 1-10.

DEFAYS, Jean-Marc et al., *La littérature en FLE : État des lieux et nouvelles perspectives*, Paris : Hachette, 2014.

FELDHENDLER, Daniel, *Médiations sociales et théâtre-récit. L'orientation scolaire et professionnelle*. n° 36/1, 2007. En ligne : < <https://journals.openedition.org/osp/1281> > [mis en ligne le 05 mars 2010, consulté le 12 février 2016].

GOHARD-RADENKOVIC, Aline et MURPHY-LEJEUNE, Elizabeth, « Mobilités et parcours ». In Geneviève ZARATE et al. (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris : Éditions des archives contemporaines, Paris : Éditions des Archives contemporaines, 2008, pp. 127-134.

GUZMAN VEGA, Laura, *Articuler projets individuels de mobilité et dispositifs didactiques en français : publics colombiens en contexte francophone*. Thèse de Doctorat. Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 2020.

JEANNERET, Thérèse, « Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire : données et analyses », Université de Neuchâtel, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° spécial 1, 2010, pp. 27-45.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin, 2005.

LABOV, William, "Some further steps in narrative analysis". *Journal of narrative and life history*, n° 1, 1997, pp. 395-415.

- , « La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative ». In LABOV, William, *Le parler ordinaire*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1978, 1972, pp. 289-335.
- LANGE, Yasha, « Conclusions ». In LANGE, Yasha (dir.), *Vivre ensemble. Un manuel de normes du Conseil de l'Europe traitant de la contribution des médias à la cohésion sociale, la compréhension, la tolérance et la participation démocratique*. Conseil de l'Europe, 2009, pp. 55-62.
- MORIN Edgar, *La méthode 6 : éthique*. Paris : Éditions du Seuil, 2004.
- MURPHY-LEJEUNE, Elizabeth, *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris : Didier, 2003.
- OCHS, Elinor, « Ce que les récits nous apprennent ». In Sandra NOSSIK, *Semen*, n° 37, 2014, pp. 17-44.
- PERREGAUX, Christiane, *(Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre 558 compréhension du rapport aux langues*. Bulletin vals-alsa, Bulletin suisse de linguistique appliquée, Biel/Bienne, n° 76, 2002, pp. 81-94.
- REVAZ, Françoise et BAPST, Laëtitia, « Récits et bribes de narrativité dans les consultations médicales : une approche discursive », *Semen*, 2014, n° 37, 59-73.
- RICŒUR, Paul, *Temps et Récit*, Tome I, L'intrigue et le récit historique. Paris : Seuil, 1983.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Du contrat social*, Amsterdam : M.M. Rey, 1762. Flammarion, 2012.
- UNESCO, « L'Éducation : un trésor est caché dedans » *Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : UNESCO, 1999 (1996).

VIGIER, Luc, « Figure et portée du témoin dans la littérature au XXème siècle ». En ligne : <[https://www.fabula.org/ressources/atelier/?Figure\\_et\\_port%26eacute%3Be\\_du\\_r%26eacute%3Bmoin\\_au\\_XXe\\_si%26egrave%3Bcle](https://www.fabula.org/ressources/atelier/?Figure_et_port%26eacute%3Be_du_r%26eacute%3Bmoin_au_XXe_si%26egrave%3Bcle)> [mis en ligne le 12 juillet 2013, consulté le 22 décembre 2022].

<VIVRE-ENSEMBLE>, *Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française*. En ligne : <<https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/21798794/vivre-ensemble>> [consulté le 2 janvier 2023].

LA LANGUE RÉGIONALE FLAMANDE  
DÉSORMAIS DANS L'OFFRE CURRICULAIRE :  
L'APPRENDRE OU LA LAISSER ?

---

*Christian-Pierre Ghillebaert*  
CERAPS — Université de Lille



A défaut d'établir un cadre éducatif novateur et audacieux pour la conservation de la diversité linguistique autochtone, la circulaire du 14/12/2021 sur l'enseignement des langues régionales représente un avancée majeure en matière d'offre curriculaire puisqu'elle mentionne désormais les trois langues régionales de France métropolitaine qui, recensées dans le rapport Cerquiglini de 1999, ne figuraient pas parmi les langues concernées par les dispositifs des circulaires antérieures du 13/09/2001 et du 12/04/2017. En conséquence, depuis la rentrée scolaire 2022, le flamand occidental, le franco-provençal et le picard peuvent être enseignés dans des établissements des territoires où ces langues sont en usage et, qui mieux est, ils doivent y être proposés comme matière scolaire par les Académies de Lille, Amiens, Grenoble, Lyon, et Besançon. Du point de vue des principaux acteurs associatifs et politiques engagés dans la préservation et la promotion de ces trois langues, cette inclusion dans la liste des langues régionales enseignables corrige une injustice et met fin à une inégalité de traitement qui, selon eux<sup>1</sup>, s'apparentait à une forme de discrimination incompatible avec les valeurs fondamentales de la

---

1 En octobre 2019, une fédération d'associations, à savoir l'Institut de la Langue Régionale Flamande, a même saisi le Défenseur des Droits pour qu'il constate « une situation discriminante dont souffrent les scolaires de notre arrondissement » sur la base des 104 pièces documentaires versées dans le dossier de saisine (336 pages).

République que l'École se donne pour ambition de transmettre et/ou renforcer par le biais de ses enseignements disciplinaires.

Dans le présent article, nous nous proposons d'étudier, bien au-delà de la seule symbolique égalitaire de cette inclusion, les enjeux éducatifs concrets, en termes d'éthique et de citoyenneté, de l'enseignement-apprentissage d'une matière curriculaire « nouvelle », en l'occurrence le flamand occidental, alors qu'aucun programme officiel n'a été fixé et qu'aucune didactique spécifique n'a été élaborée. En cette toute première année de l'enseignement scolaire réglementaire du flamand occidental en France, nous ne pourrions établir de constat définitif sur de supposées vertus axiologiques intrinsèques de la matière ou sur les éventuels mérites de méthodes propices à l'acquisition de valeurs républicaines, faute de données diachroniques suffisantes. En revanche, nous relèverons quelques faits historico-politiques et quelques faits de langue susceptibles de donner lieu, à la faveur d'une habile didactique encore en voie de construction, à l'inculcation ou à la redécouverte de principes d'éthique et de citoyenneté.

Notre démarche scientifique, comparable à une démonstration prospective, comprend trois étapes. Dans un premier temps, nous donnerons quelques repères utiles sur le flamand occidental, une « langue régionale marginalisée » (Puren, 2016) assez peu connue. Dans un deuxième temps, nous montrerons dans quelle mesure l'enseignement du flamand occidental peut garantir le maintien ou développement d'une citoyenneté *française* ouverte ou, s'il fallait reprendre un élément de langage gouvernemental, contribuer à la « lutte contre le séparatisme ». Enfin, dans un troisième temps, nous isolerons quelques éléments des composantes linguistiques et sociolinguistiques du flamand occidental qui devraient faire l'objet d'une attention particulière des didacticiens et enseignants désireux de relayer ou implémenter une politique éducative inclusive, ouverte et citoyenne.

## ACTUALITÉ D'UNE LANGUE MENACÉE D'EXTINCTION

Le flamand occidental recouvre, selon la taxonomie linguistique actuelle, l'ensemble des caractéristiques syntaxiques, lexicales et phonologique communes ou comparables d'un système idiomatique distinct des autres langues germaniques collatérales (Eloy, 2004 ; 2007) de l'aire flamando-néerlandaise. Il s'agit donc d'une langue transfrontalière pratiquée principalement dans la province de Flandre-Occidentale (Belgique), dans un arrondissement du Nord (France) et dans une petite partie méridionale de la Zélande appelée Flandre zélandaise (Pays-Bas). Cependant, le flamand occidental pratiqué en France présente des traits suffisamment et significativement atypiques pour que certains linguistes opèrent couramment une distinction d'ordre heuristique entre le « flamand occidental » et le « flamand de France », sans pour autant admettre une distinction d'ordre générique entre les deux. La carte reproduite ci-après, établie par les dialectologues de l'Université de Gand, permet non seulement de localiser le flamand occidental dans l'aire susmentionnée, mais aussi de visualiser une certaine irrésolution taxonomique dans le monde académique au sujet du flamand occidental tel qu'il est pratiqué en France. [FIG. 1] Dans la collection dialectologique de référence « Taal in stad en land », il existe d'ailleurs, à côté du livre sur le flamand occidental (Devos, 2005), un ouvrage distinct

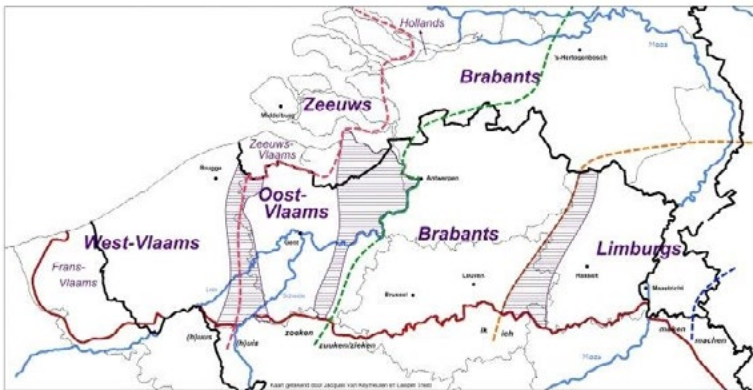


Fig. #1 : Distribution régiolectale (Carte publiée sur <https://www.dialectloket.be>)

consacré aux formes françaises du flamand occidental (Ryckeboer, 2004). Récemment encore, parmi les « dialectes flamands » distingués par les linguistes, une chercheuse belge mentionnait, en plus du flamand occidental, du flamand oriental et du zélandais<sup>2</sup>, le flamand de France qu'elle définissait aussitôt dans une apposition comme « *le dialecte ouest-flamand quasi-disparu parlé dans le nord-ouest [sic] du Nord-Pas-de-Calais en France* »<sup>3</sup> (Farasyn, 2022 : 3).

Ce sont bien à ces « formes françaises » du flamand occidental que renvoie le glottonyme « flamand occidental » employé dans la circulaire du Ministère de l'Éducation nationale sur l'enseignement des langues régionales. En usage dans les milieux savants et académiques depuis le 19<sup>ème</sup> siècle, repris sans surprise dans le rapport Cerquiglini de 1999, ce glottonyme ne s'est en fait imposé dans le monde associatif qu'à partir du milieu des années 2000, d'abord dans les échanges avec les pouvoirs publics, puis dans la communication avec les médias. Deux raisons expliquent l'abandon progressif des expressions concurrentielles *nuus vlamsch*<sup>4</sup>, « langue régionale flamande », « flamand de France » et *nuuze vlamsche taele*<sup>5</sup>, jusqu'alors dominantes. D'une part, il s'agissait d'éviter toute confusion entre la langue régionale française et la langue officielle de Flandre belge et de Bruxelles, toutes deux désignées couramment par la population au moyen de l'hyperonyme « flamand » et/ou de son équivalent dans la

---

2 Tel est le nom d'une langue pratiquée en Zélande et distincte du flamand-occidental parlé dans la partie frontalière de cette province néerlandaise.

3 Notre traduction du texte originel anglais.

4 Cette locution qui signifie « notre flamand » s'est vraisemblablement diffusée dans les années 1980 lors des campagnes associatives et des initiatives individuelles de collectage du patrimoine linguistique oral local.

5 L'expression comprend deux marqueurs linguistiques spécifiques au flamand occidental de France : le possessif *nuus* (ici sous la forme féminine) et *vlamsche* (forme féminine de *vlamsch* et de *vlams* avec un trygraphe représentant le phonème /ʃ/). Le recours au substantif *taele* (« langue ») visait à consacrer le caractère non-lacunaire du système idiomatique et l'autonomie du flamand occidental de France par rapport au néerlandais dont il n'est pas considéré comme un dialecte.

langue référée<sup>6</sup>. D'autre part, le recours à un glottonyme enregistré dans la taxonomie linguistique permettait d'asseoir scientifiquement la position des acteurs associatifs quant à l'existence de leur langue en tant qu'entité linguistique propre. Par souci de lisibilité et de cohérence, nous suivrons la nomenclature glottonymique de l'Éducation nationale plutôt que d'employer, pour désigner la langue enseignée, les expressions « flamand occidental de France », pourtant utilisée dans certains outils pédagogiques (coll., 2018), ou « flamand de France », encore discutée dans le milieu scientifique.

En tout état de cause, le flamand occidental concerne une population relativement restreinte en France, comme il apparaît clairement dans la carte proposée par la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France [FIG. 2]. Au sein même de la région des Hauts-de-France, le territoire défini comme ouest-flamandophone est d'une superficie modeste, eu égard notamment à l'espace picardophone contigu [FIG. 3]. Ces représentations territoriales de la ouest-flamandophonie contemporaine ont un intérêt pratique dans l'implémentation des politiques publiques éducatives ou culturelles, mais n'ont guère de valeur scientifique. La logique isoglossique qui préside à leur conception est biaisée par l'absence de données fiables et récentes ainsi que par l'occultation de l'existence d'éventuelles ex-claves linguistiques<sup>7</sup>. La nécessité pratique qui motive l'élaboration de ces cartes oblitère, de plus, le caractère inégal des compétences linguistiques des locuteurs et le degré de prévalence des énoncés ouest-flamandophones dans les productions linguistiques des locuteurs, lesquels sont tous bilingues et évoluent tous dans un environnement culturel et médiatique pour ainsi dire exclusivement francophone. Enfin, s'agissant du nombre effectif de locuteurs, il n'existe aucune enquête susceptible de confirmer ou d'infirmer la fourchette de 40.000 à 50.000 Français ouest-flamandophones avancée par les

---

6 La majorité des locuteurs français appellent spontanément leur langue *vlamsch*, sauf dans quelques localités où ils emploient la forme *vlams*, commune au néerlandais (au-delà d'une différence dans la graphie).

7 Des petits groupes de locuteurs âgés habitent dans des EHPAD situés hors de la zone ouest-flamandophone.



acteurs associatifs et relayée par les médias<sup>8</sup>, mais selon les estimations des contributeurs de l'*Atlas des langues en danger dans le monde* de 2010<sup>9</sup>, leur nombre serait comparable à celui des bascophones français et supérieur à celui des gallésants. Indice supplémentaire de cette faiblesse numérique et de la dévitalisation de la langue, le statut de « langue vulnérable » du flamand occidental a été déclassé, en

8 Cf. l'article « Le flamand occidental revient dans le concert des langues régionales » paru le 17/01/2023 dans le quotidien régional *La Voix du Nord*.

9 Cf. la carte interactive <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/fr/atlas-map/language-id-1476.html>. (dernière consultation : septembre 2020).



Fig. 3: Distribution des langues régionales dans la région des Hauts-de-France (<https://www.hautsdefrance.fr/langues-regionales/>)

2016, en « langue sérieusement menacée » pour la partie française de l'aire linguistique.

Au demeurant, la recherche scientifique sur les formes françaises du flamand occidental paraît sous-développée. Les tout premiers travaux remontent à la deuxième moitié 19<sup>ème</sup> siècle, avec notamment quelques monographies d'érudits locaux (Carnel, 1891), puis le sujet devient, à partir de l'entre-deux-guerres, l'affaire presque exclusive de linguistes flamands belges dans le sillon de Willem Pée (Ryckboer, 1989). Si l'on exclut du corpus académique les quelques ouvrages à vocation pédagogique ou lexicographique publiés en France depuis les années 1970 (Sepieter, 1978 ; Marteel, 1992 et 2013 ; Devos, 2011, Akademie voor Nuuze Vlaemsche taele, 2018),

la littérature scientifique de première main se compose très largement d'articles et de livres en langue néerlandaise. La plupart des auteurs s'inscrivent dans une tradition académique spécifique, la dialectologie flamande, c'est-à-dire une branche de la néerlandistique, qu'ils contribuent à faire rayonner au-delà de l'aire néerlandophone en publiant également, quoique moins fréquemment, en anglais, en allemand et en français. Or la néerlandistique repose, entre autres postulats, sur une négation ou une dévaluation de l'autonomie linguistique du flamand occidental, entre autres « dialectes », et, corollaire notable, sur son inclusion irréfragable dans diasystème néerlandais conçu selon une approche klossienne stricte (Muljacic & Haarmann, 1996).

Par ailleurs, les enjeux sociolinguistiques et culturels propres aux locuteurs français et caractéristiques d'un environnement institutionnel français sont habituellement méconnus, mal analysés ou ignorés des contributeurs de la néerlandistique qui s'intéressent, en première intention, à la survivance d'archaïsmes, aux divergences par rapport à la norme néerlandaise contemporaine ou à ses divergences par rapport aux formes ouest-flamandes belges, aux influences du français et du picard. Nul ouvrage n'a eu pour ambition de décrire le flamand occidental de France exhaustivement. Les travaux disponibles sont majoritairement anciens, notoirement lacunaires, souvent factuellement erronés et méthodologiquement insuffisants, sans parler de fréquents biais induits lors de l'impulsion de la recherche ou introduits dans sa publication et sa diffusion. Le spécialiste le plus reconnu, Hugo Ryckeboer, originaire de Flandre-Occidentale, semble, en réalité, devoir sa reconnaissance universitaire plus à un quasi-monopole académique de plusieurs décennies qu'à la valeur de ses méthodes<sup>10</sup> et à la représentativité de ses échantillons (Gillebaert, 2021b). Une autre chercheuse flamande belge, Melissa Farasyn, en contrat postdoctoral depuis 2018, s'intéresse

---

10 Qu'on songe aux phrases en « français » que ses enquêtés de Flandre française devaient traduire dans leur langue maternelle, telles que « Ne dites pas ce qu'elle aurait pu appeler », « S'ils vivent pour leur travail ils ne vivent pas pour leurs enfants », « Pas chacun est un bon homme de métier », « ça c'est l'homme que je pense qui a raconté l'histoire ».

désormais aussi un peu au flamand occidental de France, mais ne le comprend pas bien, préfère aux primolocuteurs vivants des bandes sonores de piètre qualité et vieilles de plus d'un demi-siècle et reprend des aberrations pourtant évidentes sans s'émouvoir<sup>11</sup>. Quant au Professeur Marc van Oostendorp, une sommité de la néerlandistique, il n'hésite pas à couvrir de son autorité scientifique des erreurs grossières reproduites dans des cartes d'isoglosses pour esquiver toute réfutation des données et méthodes employées en dialectologie<sup>12</sup>.

Or c'est en grande partie sur la base des traductions françaises de cette littérature scientifique et sur les avis nécessairement corporatistes d'acteurs de la néerlandistique (Ghillebaert, 2021c) que, pendant longtemps, les pouvoirs publics ont fait reposer leurs décisions les plus engageantes institutionnellement et financièrement. Les porteurs de projets culturels en flamand occidental ont certes pu bénéficier régulièrement, depuis le mouvement né du revivalisme musical des années 1970, d'aides publiques ponctuelles pour certaines de leurs initiatives. Mais le subventionnement public, direct ou indirect, est devenu autrement plus conséquent et fréquent, voire automatique pour certaines actions, à partir de la deuxième moitié des années 2000, sous l'effet du dynamisme et de la pédagogie des membres d'associations fédérées en un Institut de la Langue Régionale Flamande/ Akademie voor Nuuze Vlaemsche Taele (ANVT). Mettant en œuvre une stratégie de couverture territoriale prévisible (Ghillebaert, 2004), ils ont su gagner le soutien progressif d'un nombre toujours plus grand et varié d'élus locaux et trouver l'appui de quelques élus nationaux issus de la circonscription du Nord.

Au niveau local, depuis les années 2010, la reconnaissance institutionnelle s'accroît visiblement avec le développement de la

---

11 En 2020, elle situe dans le « nord-ouest » du Nord-Pas-de-Calais la zone ouest-flamandophone dans une vidéo destinée au grand public et enregistré dans le cadre de l'équivalent belge de la Fête de la science (depuis disponible sur [https://youtu.be/o-ZyPe\\_cTNo](https://youtu.be/o-ZyPe_cTNo)). En 2022, dans une revue scientifique, elle refait la même erreur (Farasyn, 2022).

12 Cf. l'article « La dialectologie néerlandaise : carte à la traîne ou tarte à la crème ? » posté sur notre carnet de recherche en ligne (<https://cpg.hypotheses.org/3343>).

signalétique bilingue et la multiplication de supports communicationnels dans les deux langues françaises et ouest-flamandes, clauses majeures de la charte « Oui au flamand » proposée par l'ANVT et adoptée par une bonne quarantaine de conseils municipaux (soit plus d'un tiers de communes de l'arrondissement de Dunkerque). Une étape nouvelle devrait être franchie prochainement avec la création d'un Office Public du Flamand Occidental sur le modèle de l'Office Public de la Langue Basque, de l'Office Public de la Langue Bretonne, de l'Office Public de la Langue Occitane et de l'Office Public de la Langue Catalane (Pierre, 2013)<sup>13</sup>. Ce Groupement d'Intérêt Public, dont le Conseil Régional des Hauts-France est à l'origine<sup>14</sup>, sera chargé de l'aide à l'élaboration des politiques linguistiques territoriales et de leur application dans la zone ouest-flamandophone.

Au niveau national, la reconnaissance institutionnelle du flamand était inégale selon l'origine ministérielle des partenaires ou interlocuteurs. Le ministère de la Culture, dont dépend la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France, a accordé immédiatement son soutien pour les diverses initiatives en faveur du flamand occidental, dûment listé dans le rapport commandé en 1999 sur les langues de France. En revanche, par son inaction et/ou refus d'action en matière d'enseignement, le ministère de l'Éducation a longtemps contribué à la persistance d'un doute sur la nature du flamand occidental et sur la légitimité de toute prétention curriculaire. Jusqu'à la circulaire du 14/12/2021, la langue connaît une longue période d'« absence discontinu » et de faiblesse institutionnelle constitutive. Introduit après les circulaires Savary, le flamand occidental est enseigné dans 6 collèges, entre le milieu des années

---

13 Contrairement aux trois autres offices mentionnés et créés, respectivement, en 2004, 2015 et 2016, l'Office Public de la Langue Bretonne, constitué en 2010, est un établissement public de coopération culturelle.

14 Le poste de chargé de mission « Office Public du Flamand Occidental », publié fin 2022, est d'ailleurs un emploi géré par la Direction de la création artistique et des pratiques culturelles de la Région des Hauts-de-France (cf. fiche poste consultée le 07/02/2023 sur <https://recrutement.hautsdefrance.fr/7901/i/charge-de-mission-office-public-du-flamand-occidental-h-f?backlink=search>).

1980 et la fin des années 1990, moins longtemps dans quelques écoles primaires et à l'École Normale, dans un cadre institutionnel et organisationnel déficient. Exclu de la liste établie par les circulaires du 05/09/2021 et du 12/04/2017 sur l'enseignement des langues régionales, le flamand occidental est de nouveau enseigné de septembre 2007 à juin 2019, dans plusieurs établissements primaires, de manière réglementaire les 5 premières années (période maximale pour une expérimentation dans les termes de l'article 401-1 du Code de l'Éducation), puis par reconduction tacite hors du cadre réglementaire jusqu'au départ en retraite du seul enseignant autorisé.

Depuis la rentrée de l'année scolaire 2022-2023<sup>15</sup>, première année de mise en application de la nouvelle circulaire, le flamand occidental est enseigné dans 7<sup>16</sup> écoles primaires et/ou maternelles (essentiellement en CM1 et CM2), dans deux collèges (en 6<sup>ème</sup> et en 5<sup>ème</sup>) ainsi que dans un lycée professionnel, ce qui correspond à une couverture territoriale de sept communes. Cet enseignement, dispensé à quelque 340 élèves par trois vacataires (dont une salariée de l'ANVT), est supervisé par une Inspectrice Académique — Inspectrice Pédagogique Régionale coordinatrice des enseignements de langue, mais il n'est adossé à aucun programme officiel. Un chargé de mission pour le flamand occidental, inspecteur pédagogique retraité, travaille actuellement à l'élaboration d'une proposition de progression selon les recommandations du Cadre Européen Commun de Référence en Langue. Un Conseil Académique des Langues Régionales de l'Académie de Lille a été installé en juin 2022 et se réunit deux fois par an.

---

15 Nous tenons à remercier ici Jean-Paul Couché, co-président de l'ANVT, pour les chiffres détaillés qu'il nous a fort aimablement communiqués.

16 Un tiers des écoles concernées sont des établissements privés.

## FRANCITÉ D'UNE LANGUE TRANSFRONTALIÈRE

Dans un pays marqué par plusieurs siècles de centralisme et par un tropisme francophone renforcé par un monolinguisme d'État, l'allophonie des locuteurs de langues régionales peut passer pour une déficience de leur francité ou pour une menace glottocentrée pour l'unité nationale. Or, en soi, cette allophonie n'est pas, tout particulièrement chez les primolocuteurs, une remise en cause consciente de leur citoyenneté française et de leur soumission aux lois de la République, mais le refus inconscient de remettre en cause leur appartenance à des groupes sociaux sis dans des territoires où s'exerce souverainement l'autorité de l'État français. Ces groupes sociaux se définissent par une modalité linguistique spécifique de *leur sociabilité*, laquelle modalité est en réalité antérieure à la modalité linguistique de *la citoyenneté française* en général. L'École peut s'avérer un excellent outil soit pour rendre compatibles le respect constant des règles d'une sociabilité allophone ininterrompue et l'exercice régulier des droits et devoirs de citoyens, soit pour rendre cette compatibilité bien évidente aux yeux de tous et plus facile pour tout un chacun. Ce faisant, on offre ainsi une réparation, par procuration, aux Français qui conserveraient des griefs contre une institution autrefois sévère, sinon brutale, dans le traitement d'une allophonie pourtant autochtone (cf. l'usage du *signum*).

En Flandre française, comme ailleurs en France, l'enseignement de la langue régionale ne peut résoudre les problèmes découlant d'une diglossie pluriséculaire français / langue régionale, ni même corriger les effets passés ou résiduels du substrat ouest-flamandophone sur la francophonie locale (e.g. erreurs syntaxiques typiques), à tout le moins parmi les membres de la famille des enfants scolarisés. Cet enseignement ne supprimera pas les hiatus cognitifs, *a priori* désormais restreints ou peu significatifs<sup>17</sup>, chez les primolocuteurs, mais il peut prévenir la persistance exceptionnelle ou la survenance

---

17 Notre propre grand-mère pouvait à la fois vanter les mérites de Louis XIV, appris à l'école, et les vertus de Charles Quint, transmises de bouche à oreille, alors que les deux souverains appartenaient à des puissances étatiques rivales.

éventuelle de tels hiatus, s'il aborde, au-delà des notions linguistiques, les questions culturelles et historiques de la zone ouest-flamandophone selon l'approche isonomique qu'ont notamment développée, depuis le milieu du 19<sup>ème</sup> siècle, lors de l'essor du mouvement érudit (Chaline, 1995), des notables locaux soucieux d'exprimer leur loyalisme français.

En effet, il existe deux approches principales de l'identité des Flamands de France et, entre ces deux approches inconciliables, une approche médiane mineure ; toutes trois contribuent concurrentiellement à une définition propre de la Flandre française et de ses relations envers (le reste de) la France. L'approche isonomique, historiquement exclusive et depuis toujours très largement majoritaire, est fondée sur un postulat, celui qui fait de la Flandre française une partie de la *France*, et elle est animée par un projet, celui de valoriser la Flandre française par pur patriotisme français *local*. Le regard ainsi porté sur la « *petite patrie dans la grande* » (Chanet, 1996) est censé traduire la loyauté envers la France, qu'elle soit une opinion politique ferme ou une stratégie sociale intéressée visant à une meilleure assise notabiliaire territoriale. Au rebours de l'approche isonomique, l'approche autonome, marginale, pose la *Flandre* pour seule référence ontologique et pour le tout dont la Flandre française serait une partie inaliénable, quoi qu'en dise le droit international. L'usage d'expressions telles que « Sud-Flandre » ou « Pays-Bas les plus méridionaux » trahit alors une fidélité envers une supposée entité ethnoculturelle imprescriptible, qui persisterait de manière fragmentée dans les États belge et néerlandais et subsisterait de manière fragmentaire dans la culture superficiellement francisée des Flamands de France. Quant à l'approche médiane, elle suppose que la Flandre française serait spécifique à la fois par rapport à la France et au reste de la Flandre.

De 1850<sup>18</sup> à 1914, le matériau propice à l'intellectualisation de l'identité des Flamands de France est uniquement fourni, en France, par les acteurs du monde savant en expansion et ceux du monde

---

18 A ce jour, il n'existe à notre connaissance aucune étude sur les éventuelles productions écrites isonomiques et autonomiques de la période antérieure aux années 1840.

universitaire en autonomisation. Les uns comme les autres étaient corporativement, sinon légalement, tenus de produire un contenu susceptible de consolider la grandeur de la France ou de ne pas la ternir, notamment après la défaite de 1870. Au niveau national, les auteurs, souvent de deuxième main, empruntent soit la voie académique ouverte par Jules Michelet avec son *Histoire de France* (1834), soit la voie pédagogique d'une Augustine Fouillée, auteure du *Tour de France par deux enfants* (1877). Localement, les travaux de première main sont rédigés par les membres de sociétés savantes, au premier rang desquelles se trouvent la Société Dunkerquoise pour l'Encouragement des Sciences, des Lettres et des Arts (1851-1940) et le Comité Flamand de France (CFF), toujours actif depuis 1853. Par suite des contraintes gouvernementales (De Coussemaker, 2012), ces travaux portent sur des questions non-contemporaines et, lorsqu'ils traitent de la langue, ils prennent la forme d'études philologiques ou épigraphiques plutôt qu'ils ne décrivent la langue effectivement parlée par le « peuple », ces paysans flamands en passe de devenir français culturellement (Weber 1976). Toute déviance, potentielle ou avérée, par rapport à l'approche isonomique est socialement sanctionnée, comme le suggère la mise à l'écart d'un Louis de Baecker, germanophile convaincu, moins de 15 ans après la création du CFF qu'il a cofondé.

C'est durant l'entre-deux-guerres que se développe l'approche autonome comme une forme pour ainsi dire dévoyée de l'approche isonomique qui, sous l'effet conjoint du régionalisme et du nationalisme flamand belge, mute dans son expression et son répertoire d'actions. Les items idéologiques fondamentaux de cette approche sont élaborés au sein d'un groupe restreint animé par l'abbé Gantois (Ghillebaert, 2007) et, s'agissant de la langue, demeurent inchangés à ce jour : le flamand occidental ne serait qu'un dialecte du néerlandais et la langue véritable des Flamands de France serait le néerlandais. Autrement dit, selon cette approche, la préservation ou la quête de l'identité des Flamands de France doit passer par l'apprentissage de leur langue réputée authentique, le néerlandais, afin qu'ils puissent être pleinement eux-mêmes et s'affranchir des francisations linguistiques, culturelles et, implicitement ou explicitement, politiques. L'on comprend, dès lors, en quoi l'enseignement-apprentissage du

flamand occidental en France peut représenter un enjeu important en termes de citoyenneté française, à plus forte raison quand on sait que ce « séparatisme » (Dejonghe, 1970) a persisté après la Deuxième Guerre Mondiale et même après la mort de l'abbé Gantois.

A la fin des années 1960 jusqu'au début des années 1980, l'effervescence fédéraliste et le développement de la Nouvelle Droite permettent, en effet, à l'approche autonome de se perpétuer au-delà des condamnations pénales et sanctions sociales de ses premiers animateurs. Parallèlement, le revivalisme permet, quant à lui, de donner un nouveau dynamisme à l'approche isonomique, figée avec l'essoufflement du mouvement érudit. La vogue topocentriste, qui se donne pour mot d'ordre le *volem viure al país* occitan, convient bien aux nouveaux promoteurs d'une culture *locale* immédiate qu'ils considèrent soit distincte de la culture *nationale* diffusée par l'école et transmise par les médias (approches isonomique et médiane), soit exempte de la culture *étrangère* imposée par l'État français (approche autonome).

A partir du milieu des années 1980, la Nouvelle Droite et le radicalisme nationaliste flamand belge imprègnent toujours davantage les groupements inscrits dans l'approche autonome, dont le Parti Fédéraliste Flamand créé en 1984. En 1986, au pèlerinage de l'Yser, grand-messe annuelle du nationalisme flamand à Dixmude en Belgique, le Français Frank Allacker peut ainsi déclarer publiquement : « *Je ne suis pas un Flamand de France. Je ne suis pas un Flamand. Je ne suis pas un Sud-Néerlandais. Je suis néerlandais* »<sup>19</sup>. C'est ce même Allacker qui, pendant plusieurs décennies, est un interlocuteur privilégié des services académiques pour l'introduction et le développement de l'enseignement du néerlandais, réclamés et obtenus par ces groupements et leurs soutiens, français ou belges. Leur motivation autonome pouvait passer d'autant plus facilement inaperçue que le modèle épilinguistique originel, hérité

---

19 Il s'agit de notre traduction française d'un passage de son discours en néerlandais tel qu'il a été publié à la page 164 du n°90 de *Neerlandia* (1986).

des élites passées et compatible avec l'approche isonomique, pouvait admettre le néerlandais comme forme littéraire ou culturelle du flamand occidental. Or ce modèle est dorénavant discuté à la fois par les acteurs de mouvements qui, proches de la gauche gouvernementale, voient dans le flamand occidental la langue du peuple dominé, et par les acteurs de mouvements qui, plus neutres politiquement, se bornent à l'entendre comme la langue de leurs (grands-) parents.

Enfin, à la fin des années 1990, une nouvelle génération d'acteurs trouvent dans l'approche autonome les arguments locaux concrets pour la réalisation pratique de leur adhésion à la mouvance identitaire. Leur promotion du néerlandais, plutôt que le flamand occidental, vise à exceptionnaliser les Flamands de France dans un contexte culturel français, européen et international perçu comme à la fois standardisant et métissé. Une des figures de cette mouvance identitaire de la région lilloise purge actuellement une peine de prison pour avoir vendu, par intermédiaire interposé, des armes à l'auteur des attentats terroristes de janvier 2015. Plusieurs militants maintiennent encore aujourd'hui l'approche autonome par l'organisation de manifestations culturelles (e.g. fêtes médiévales) ou par l'alimentation en contenu des médias dits de réinformation. Leur rejet de l'enseignement du flamand occidental, en rien mû par des convictions francophones et jacobines, offre, en définitive, un éclairage particulier sur les enjeux de cet enseignement en termes de citoyenneté et de civisme. À l'inverse, porteuses de l'approche isonomique, les associations fédérées au sein de l'ANVT depuis 2004 insistent sur le caractère localement français du patrimoine linguistique ouest-flamand et s'abstiennent de concevoir ce patrimoine et sa gestion au-delà du cadre français. Un soutien de la première heure, le parlementaire Jean-Pierre Decool, ne manque jamais l'occasion, pour légitimer les actions de l'ANVT, de préciser que ces actions sont menées « *sans arrière-pensée régionaliste* » (i.e. sans porter atteinte à l'unité nationale française) pour la valorisation du patrimoine régional (i.e. de la France). Ce « réflexe acquis », qui consiste à expliciter sa loyauté envers la France et son attachement aux valeurs républicaines, traduit non seulement une conception isonomique du flamand occidental, mais aussi une dénonciation de la corrélation,

induite par les médias<sup>20</sup> et courante dans l'opinion publique, entre militantisme culturel flamand et radicalisme ultradroitier.

A vrai dire, si l'hyperonyme « flamand » peut porter à confusion en matière de variétés linguistiques, il est également la source de malentendus en matière d'identités socio-culturelles et politiques. L'ambiguïté, dans l'un comme dans l'autre cas, dessert les intérêts français et renforce un irrédentisme flamand ancien. Au 19<sup>ème</sup> siècle, la Flandre française est présente dans la réflexion politique de plusieurs penseurs du nationalisme flamand (belge), comme Jules de Saint-Genois, et dans l'œuvre littéraire d'auteurs révévés des défenseurs belges d'une culture flamande affranchie de la francophonie, comme Guido Gezelle. Au début du 20<sup>ème</sup> siècle, ce « morceau de Flandre en France » est connu, bien au-delà de la frontière, par les élites avides d'excursions littéraires, comme celles d'Abraham Hans, et intriguées par les excursions musicales, comme celles de Pro Westlandia. Lors de la Grande Guerre, la « désannexion » de la Flandre française est réclamée par des collaborateurs flamands belges, comme ceux du groupe Jong Vlaanderen ; lors de la 2<sup>nde</sup> Guerre Mondiale, la Flandre française est rattachée, avec le reste du Nord et du Pas-de-Calais, au gouvernement militaire allemand de Bruxelles, comme le souhaitaient des collaborationnistes flamands belges.

L'irrédentisme politique, qui voit dans la Flandre française un territoire perdu au 17<sup>ème</sup> siècle et qui considère toute la zone située au nord de la Somme comme l'antique partie méridionale de la Flandre, s'est également développé, sur un fond d'amalgame peut-être, avec l'attention portée aux Flamands belges toujours plus nombreux dans le Nord où l'essor industriel et agricole exigeait une main d'œuvre

---

20 Les deux exemples les plus marquants de cette focalisation sensationnaliste dans les médias sont la diffusion, à dix ans d'intervalle, d'un numéro de *Strip tease* intitulé « Crève France » (2009) et d'un reportage d'Al Jazeera sur les Identitaires de Lille (2018). L'émission belge (cf. [https://youtu.be/Zi\\_Ie5G2wdo](https://youtu.be/Zi_Ie5G2wdo)) était consacrée aux nationalistes flamands français menés par l'auteur de menaces de mort à l'encontre d'un principal d'un collège de Dunkerque. Le documentaire qatarien (cf. <https://youtu.be/Il2GbD4mrrk> et [https://youtu.be/\\_kEgufjqlio](https://youtu.be/_kEgufjqlio)) explorait, par le biais d'une infiltration, le milieu de l'ultra-droite du Nord prodigue en emblèmes flamands.

abondante. Dès le 19<sup>ème</sup> siècle, des organisations spécifiques, comme le Davidsfonds et le Werk der Vlamingen, consacrent une partie de leurs ressources ou se dédient entièrement à l'entretien de la culture flamande et catholique des immigrés belges dans un pays francophone réputé laïc. Ces organisations contribuent, par la circulation des idées et par une capillarité réticulaire, à renforcer l'attention pour la Flandre française en Belgique et aux Pays-Bas et à susciter chez des Flamands de France un intérêt pour les thèses d'une grande Flandre, voire d'une grande « Néerlande », soit : à faciliter la diffusion d'un irrédentisme promu, à des degrés divers, par d'autres organisations engagées en faveur de la coopération culturelle transnationale (e.g. Algemeen Nederlands Verbond) ou par d'autres encore impliquées dans la vie politique.

L'*aandacht aan Frans-Vlaanderen*, cette attention particulière pour la Flandre française, a été maintenue jusqu'à ce jour à la fois dans des cercles culturels élitaires (e.g. Ons Erfdeel) comme dans des mouvements politiques de masse (e.g. Vlaams Belang<sup>21</sup>). Elle est, d'ailleurs, la motivation première des initiateurs de l'enseignement du néerlandais dans le Nord et des acteurs engagés dans l'introduction puis l'institutionnalisation d'un enseignement scolaire de néerlandais dans l'Académie de Lille ; c'est cette commune *aandacht* qui a décidé des membres du législatif et de l'exécutif flamands belges à intervenir auprès des pouvoirs publics français pour obtenir cette institutionnalisation et pour entraver l'introduction d'un enseignement scolaire de flamand occidental (Ghillebaert, 2021b). Au reste, il arrive que le sujet de la Flandre française soit discuté au Parlement flamand avec des prises de position plus ou moins teintée d'irrédentisme<sup>22</sup>.

---

21 Cf. l'article 2 de la déclaration de principe du Vlaams Belang (<https://www.vlaamsbelang.org/beginselverklaring>, consultée le 28/02/2023).

22 Nous proposons, dans notre carnet de recherches en ligne, la traduction des débats sur la Flandre française que nous avons pu recenser. Cf. <https://cpg.hypotheses.org/neeerlandistiek/traduction>

## ÉTHIQUE & CITOYENNETÉ DANS LA COMPOSANTE SOCIO-LINGUISTIQUE

Lors de l'apprentissage des langues, il est possible d'envisager l'enseignement de la composante *linguistique* selon une approche plus particulièrement propice à l'intégration des valeurs éthiques et citoyennes ciblées par un politique éducative. La variation intrasystémique, constante linguistique universelle, offre ainsi l'occasion de sensibiliser les apprenants à la différence, alors admise dans une perspective *inclusive*, et d'inciter à la préférence, alors comprise comme une procédure *élective*. Par variation intrasystémique il faut entendre ici l'effet d'un triple phénomène d'invalidation de morphèmes distincts, d'approximation de leur sens et de légitimation de leur concurrentialité. Le caractère relativement ordinaire et fréquent de la variation intrasystémique du flamand occidental de France s'explique principalement par trois phénomènes. Premièrement, la restriction progressive des espaces d'expression linguistique à des espaces géographiques restreints a conduit à une plus grande résistance d'éventuels morphèmes topolectaux (d'attestation ancienne) lors des fluctuations du marché concurrentiel des morphèmes dominants (e.g. effets de mode ; emprunts) et à une possible topolectalisation des formes idiolectales proposées en réponse à des besoins linguistiques nouveaux (e.g. néologismes). Deuxièmement, le « confinement multiséculaire » (Farasyn, 2020) consécutif à la séparation d'avec le reste de la Flandre et l'adoption de pratiques linguistiques allophones par les élites désireuses de réduire les effets négatifs de la diglossie sur leur domination sociale locale ont empêché le maintien ou la survenue de groupes de référence linguistique dont les pratiques effectives auraient pu servir de modèles pour les pratiques légitimes, régulant ainsi la concurrence des morphèmes. Troisièmement et corrélativement, la diglossie exagérée par la scolarisation obligatoire en français a rendu pratiquement, sinon légalement, impossible l'existence d'une institution coercitive qui, par voie de prescriptions et de proscriptions, aurait sanctionné les pratiques effectives à l'aune des pratiques par elle légitimées.

L'importance de la variation intrasystémique peut être corrélée à l'institutionnalité sociale et politique de la langue, c'est-à-dire à

l'effectivité et l'exclusivité de l'évaluation et de la définition, par des institutions sociales formelles ou informelles, de pratiques linguistiques divergentes comme linguistiquement recevables et légitimes. Plutôt qu'être considérée comme l'effet d'une distance à la norme, la variation intrasystémique peut être institutionnalisée en norme en ce qu'elle est considérée comme caractéristique de la langue par les acteurs légitimes de son institutionnalisation politique et/ou académique (cf. la polynomie du corse, Muljacic & Haarmann, 1996). Dans le cas du flamand occidental, l'institutionnalisation en cours intègre, à dessein, des pratiques comme socialement légitimes (concurrence spontanée observée chez les primolocuteurs) ou comme académiquement légitimes (concurrence préférentielle encouragée chez les néolocuteurs) malgré l'éventualité d'une évaluation sociale des variantes selon des critères géographiques (i.e. censément propres à tel « coin »), démographiques (i.e. supposées propres à telle « génération »), voire esthétiques. L'approche ainsi privilégiée d'un point de vue académique permet d'adopter une approche pédagogique propice à l'inclusion et, partant, à la citoyenneté.

De fait, la variation lexicale en flamand occidental de France s'explique, au-delà de la longue absence d'institution sociale ou politique formelle régulatrice des pratiques et / ou dispensatrice du « bon usage », par la co-présence historiquement attestée de variantes. Ces variantes peuvent être des synonymes ignorés de certains locuteurs et pourtant recensés dans des glossaires. Elles peuvent également s'avérer être des paronymes dont le sens exact, différent de celui de l'hyperonyme, est ignoré de certains locuteurs qui hyperonimisent un paronyme de manière exclusive, par ignorance de l'hyperonyme, ou de manière concurrentielle, par synonymisation<sup>23</sup>. Du reste, pour approcher la variation lexicale dans les situations d'enseignement (en classe ou sur le terrain), la synonymisation constitue une bonne stratégie pédagogique à plus d'un titre. Elle infirme

---

23 Certains locuteurs disent *spitten* pour « creuser », sans référence à la profondeur et à l'outil *spa* (« bêche »), quand d'autres réserveront ce mot pour « bêcher » et emploieront *delven* (ou sa variante phonologique *daeiven*) pour « creuser en profondeur ». Cette distinction a cours également dans les formes non-standard de l'anglais (Upton & Widdowson, 1996 : 168-169).

l'hypothèse d'instabilité lexicale ou d'incohérence / inconsistance systémique de la langue, préjugé tenace contre les langues minorées sociolinguistiquement par suite de la minoration sociopolitique de leurs locuteurs.

Cette approche reproduit, en milieu scolaire, l'expérience duelle somme toute banale, chez les primolocuteurs, des variantes lexicales comme les éléments constitutifs soit du vocabulaire de manipulation soit du vocabulaire de reconnaissance. Car la variation touchant quelques mots ordinaires (e.g. *beien* & *wachten*, « attendre »<sup>24</sup>) ne signifie pas pour autant que ces mots soient ignorés des autres locuteurs : les variantes font généralement partie du vocabulaire de reconnaissance, à défaut du vocabulaire de manipulation. Cette approche, enfin, permet d'accompagner les élèves dans l'expérience préférentielle à laquelle les primolocuteurs sont habitués, selon une logique en quelque sorte topelectale à base résidentielle (« dans mon village ils disent ceci plutôt que cela ») ou affinitaire (« mon papy dit ceci plutôt que cela »). D'ailleurs, la variation lexicale est abordée par les responsables de l'Institut de la Langue Régionale Flamande en termes de « préférences lexicales ». Cette notion de préférence permet d'inclure la possibilité d'alternative sémantique et d'exclure l'impossibilité de divergence électorale et elle peut conduire, si elle est enseignée habilement, à prédisposer les élèves au respect de voies évitées et à la formulation de choix motivés, ce qui semble une combinaison d'attitudes propices à la citoyenneté en pays démocratique.

En matière de variation syntaxique, il convient de distinguer les faits de langue pertinents pour une certaine politique éducative inclusive et citoyenne de ceux qui le sont moins. Parmi ces derniers, on peut signaler plusieurs exemples marquants qui, à notre connaissance, n'engagent pas les primolocuteurs dans un processus, volontaire ou non, d'invalidation (i.e. admission de pratiques distinctes comme pratiques d'égale valeur) ou d'intercorrection (i.e. reformulation d'énoncés syntaxiquement variants).

---

24 Certains locuteurs paronymisent ces deux mots, traduisant *beien* par « patienter » et *wachten* par « attendre ».

Le plus frappant de ces exemples concernent la formation du prétérite puisqu'il existe, pour les verbes réguliers, plusieurs préfixes concurrentiels (-ste, -de/-te, -ede, -stede, -tede, -etede) et, pour les verbes irréguliers, en sus d'une inflexion unique (e.g. *neemen* > *naem*), les inflexions concurrentielles sans phénomène consonantique concomitant (*bluiven* > *ze bloof / bleef*) et celles avec phénomène consonantique concomitant (*zeggen* > *ze zei / zeid / zeide* ; *kommen* > *ze kwaem / kaem*) ainsi que les suffixations régulières sans inflexion (*liegen* > *ze liegde* V. *ze loog*) et la combinaison inflexion et suffixation (*liegen* > *ze loogde* ; *kommen* > *ze kwaemste*). La formation du prétérite est, en partie seulement, dépendante de la zone géographique (pour la suffixation en particulier), mais un même locuteur peut employer l'une ou l'autre méthode, parfois dans une même production. Autre exemple intéressant, la désinence verbale au prétérite pour la première personne n'est pas systématiquement, comme c'est le cas pour le présent, -(e)n mais elle peut être nulle (e.g. *hen* > *'k hadde / hadden*). Au présent, à la troisième personne du singulier, un grand nombre de verbes (presque tous irréguliers au prétérite) connaissent généralement une mutation et réduction vocalique, en plus de la suffixation de la désinence verbale -t, mais ce double phénomène n'intervient pas chez tous les locuteurs ni pour les mêmes verbes (e.g. *breeken* [bre:kn] > *ze breekt*<sup>25</sup> [brɛkt] / [bre:kt]).

Pour ce qui est des désinences nominales plurielles, en particulier masculines, il peut y avoir une certaine variabilité avec un choix restreint entre -(e)n et -s (e.g. *pot* > *potten / pots*) alors même que la concurrence entre les deux désinences permet, pour certains mots, pour la majorité des locuteurs, de différencier deux homonymes (*broeks* = *pantalons* ; *broeken* = marais). D'autres suffixes peuvent varier, d'un locuteur à l'autre, notamment pour former les hypocoristiques (la concurrence entre -(e)tje, -(e)ke et -(e)ge n'est pas sans rappeler la concurrence en castillan continental entre -ito / -ico / -illo)

---

25 Les rédacteurs du *Grand Dictionnaire du flamand occidental de France* (2018) ont décidé de ne pas reprendre la convention orthographique proposée par Marteel (1992) qui rend compte de cette mutation et de cette réduction vocalique (i.e. *ze brikt*).

et certains substantifs féminins (-*eege*, -*inne*, *lèete*, -*litte*), sans que la préférence pour un suffixe ne se retrouve infailliblement dans toutes les occurrences possibles de mots suffixés.

Une telle prégnance de la variation syntaxique sans incidence sociolinguistique connue requiert assurément une didactique spécifique et inventive. Un autre phénomène, en revanche, mérite d'être signalé, car il peut interpeller une génération d'élèves désormais confrontés plus ordinairement et librement aux questions liées au genre. Comme d'autres langues dérivées de l'indo-européen, le flamand occidental connaît, en effet, trois genres grammaticaux : le féminin, le masculin et le neutre<sup>26</sup>.

Parmi les morphèmes syntaxiques indépendants, selon le genre, il existe trois articles définis distincts pour le singulier et un article défini unique pour le pluriel (identique à l'article défini féminin), trois séries d'articles démonstratifs distincts (proches / lointains) pour le singulier et un article démonstratif unique pour le pluriel (identique au démonstratif féminin singulier), trois séries de pronoms personnels distincts pour la 3<sup>ème</sup> personne du singulier (atone / emphatique ; sujets / objets) et un pronom personnel unique pour la 3<sup>ème</sup> personne du pluriel (identique à une des formes du pronom personnel singulier féminin), trois séries de pronoms démonstratifs distincts (proches / lointains) et un pronom démonstratif unique pour le pluriel (identique au pronom démonstratif féminin singulier), deux séries de pronoms possessifs distincts pour le singulier et une seule série de pronoms possessifs pour le pluriel. Parmi les morphèmes syntaxiques liés, selon le genre du nom que l'adjectif qualifie, il y a trois désinences adjectivales distinctes au singulier, pour les épithètes et adjectifs interrogatifs, et une unique désinence adjectivale pour le pluriel (identique à la désinence adjectivale féminine du singulier). [TABLEAU 1]

Autrement dit, pour ce qui concerne les morphèmes syntaxiques, le *genre* est un fait linguistique remarquable et incontournable en

---

26 Nous nous proposons de donner signaler les différents morphèmes syntaxiques suivant l'ordre (alphabétique) féminin - masculin - neutre. Cet ordre n'est ni meilleur, ni moins bon qu'un autre.

CATEGORIES	sous-catégories	alternatives	SINGULIER			PLURIEL
			Masculin	Féminin	Neutre	
déterminants	article défini	f. pleine	<i>den</i>	<i>de</i>	<i>het</i>	<i>de</i>
		f. contractée	'n	d'	ʔ	d'
	article indéfini		<i>een</i>	<i>een</i>	<i>een</i>	(nil)
	démonstratif	proche	<i>deezen</i>	<i>deeze</i>	<i>dit</i>	<i>deeze</i>
lointain		<i>dien</i>	<i>die</i>	<i>dat</i>	<i>die</i>	
pronoms personnels	pronom personnel sujet	f. atone pleine	<i>hen</i>	<i>ze</i>	<i>het</i>	<i>ze</i>
		f. atone contractée	'n	z'	ʔ	z'
		f. emphatique	<i>hy</i>	<i>zy ; zoe</i>	<i>het</i>	<i>zyder ; zulder</i>
	pronom personnel objet	f. atone pleine	(nil)	<i>ze</i>	<i>het</i>	<i>ze</i>
		f. atone contractée	'n	(nil)	ʔ	(nil)
		f. emphatique	<i>nhem</i>	<i>nheur</i>	<i>het</i>	<i>nulder</i>
Autres pronoms	pronoms démonstratifs	très proche	<i>den deezen</i>	<i>de deeze</i>	<i>dit</i>	<i>de deeze</i>
		proche	<i>den dien</i>	<i>de die</i>	<i>dat</i>	<i>de die</i>
		lointain	<i>den gonnen;</i> <i>den gonden;</i> <i>den geënen</i>	<i>de gonne;</i> <i>de gonde;</i> <i>de geëne</i>	<i>de gonne;</i> <i>de gonde;</i> <i>de geëne</i>	<i>de gonne;</i> <i>de gonde;</i> <i>de geëne</i>
	pronoms possessifs	obj. masc.	<i>den zynen</i>	<i>den heure(n)</i>	<i>den zynen</i>	<i>den (n)hulder</i>
		obj. fém.	<i>de zyne</i>	<i>de heure</i>	<i>de zyne</i>	<i>de (n)huldere</i>
		obj. neutre	<i>het zyn(e)</i>	<i>het heure</i>	<i>het zyn(e)</i>	<i>het (n)hulder</i>

Tableau 1: Déterminants et pronoms genrés en flamand occidental de France

flamand occidental. Mais autre fait remarquable, le pluriel est morphologiquement identifiable au féminin singulier, quel que soit le genre du nom. Lors de l'apprentissage du flamand occidental, les élèves, *a priori* francophones, auront ainsi l'occasion, par eux-mêmes ou par suite d'une stimulation pédagogique, de prendre conscience de l'arbitraire des règles syntaxiques et de l'existence d'alternatives détachées de tout mouvement militant, sans que l'un ou l'autre modèle linguistique ne prémunisse contre la domination masculine *soziale* ni ne facilite en soi l'égalité de genre. A la règle du français contemporain longtemps énoncée avec la phrase « au pluriel, le masculin l'emporte sur le féminin », on ne peut donc opposer une règle du flamand occidental qui disposerait que « le pluriel est toujours

féminin » ou « tout se féminise au pluriel ». Car, même si, en son temps, Michelet a prétendu qu'en Flandre « *la femme vaut un homme et souvent mieux* » (Michelet, 1875 : 65), dans les faits, la prédominance linguistique d'un « féminin apparent » n'a pas singularisé positivement la zone ouest-flamandophone, par rapport aux autres territoires français, en matière d'égalité.

Au niveau des lexèmes également, la question du genre sera presque inmanquablement posée. Par exemple, il existe, tout particulièrement chez les mammifères familiers ou d'élevage, une binarité selon le sexe (*de koe*, la vache ; *den stier*, le taureau), selon la maturité sexuelle (*het kachtel*, le poulain ; *de veize*, la génisse) et selon l'incapacité reproductive naturelle (*de muule*, le mulet) ou acquise (*het reunpeerd*, le hongre) ou indéterminée (*den pyfer*, le cochon ni mâle ni femelle). Or cette binarité ne correspond pas à une dualité de genre grammatical entre féminin et masculin ou entre neutre et non-neutre.

L'assignation du genre grammatical est certes arbitraire en soi, mais elle ne permet pas à l'élève de déduire des règles arbitraires universelles en la matière. Le genre d'un même objet désigné peut être, en flamand occidental, l'opposé de celui du mot français (e.g. « *de kraeie* en *den puut* » est une fable qui met en scène *un* corbeau et *une* grenouille). Des mots ouest-flamands historiquement empruntés au français, au picard ou au latin peuvent soit garder leur genre d'origine (e.g. *den kelder*, *la* cave, signifie originellement *le* cellier) soit en changer (e.g. *den taefel*, *la* table). Les hyperonymes n'ont pas nécessairement le même genre dans les deux langues (e.g. *de katte*, *le* chat), même si la langue possède éventuellement un mot généré distinct pour marquer lexicalement la différence sexuelle (e.g. *de kat-tinne*, *la* chatte ; *den katrol*, le chat ou matou).

Autre particularité du flamand occidental qui ne manquera pas d'interpeller les élèves, le pronom personnel employé pour remplacer l'hyperonyme d'un genre peut être d'un genre différent selon que le locuteur perçoit l'animal comme mâle ou femelle (e.g. *de katte... hy...* ; *het...schaep... hy...*). Cette dissociation entre le genre grammatical d'un hyperonyme et le genre grammatical du pronom selon une perception subjective de l'énonciateur est plus flagrante encore dans le cas des hypocoristiques (genre neutre) pour lesquels le

pronom choisi est généralement celui du genre du substantif *avant* la suffixation.

Dans certains cas, cette labilité s'accompagne d'une modification du sens, surtout s'il y a un marquage morphologique par affixation (e.g. *den kozyn*, le cousin ; *de kozyne*, la cousine) grâce à une série de suffixes genrants (e.g. *-aere* et *-er* pour faire des substantifs masculins ; *-eege*, *-inne*, *-lèete*, *-litte*, *-esse* pour faire des substantifs féminins). Le marquage morphologique n'est toutefois pas systématique (e.g. *den bril*, les lunettes de vue V. *het bril*, la lunette des toilettes ; *de schoole*, l'école V. *het schoole*, l'institution scolaire, l'Éducation nationale ; *de jonkhyd*, la jeunesse V. *den jonkhyd*, le célibataire ou « vieux garçon »). À l'inverse, le genre des substantifs peut être labile, parfois chez un même locuteur, avec marquage morphologique par affixation (e.g. *den hiel* / *de hiele*, le talon) ou sans ce marquage (e.g. *den* / *de* / *het lauweriere* ; *den* / *het ei*).

Qu'on ne se méprenne pas, cependant : il n'y a pas un « chaos » du genre qui permettrait d'interchanger les genres *ad libitum*, mais il existe, pour des mots bien recensés dans les glossaires, une concurrence de termes genrés d'égale valeur ou, précisément, de sens distinct. Tenir compte, dans l'enseignement de la langue, de cette diversité d'égale valeur, de l'arbitraire du genre et de l'accommodation sylleptique selon la perception subjective est une démarche propre à disposer les esprits à l'inclusion et la tolérance en matière de genres et des rôles sociaux associés.

Enfin, s'il existe en flamand occidental, comme en français, des lacunes lexicales pour décliner les noms de métiers selon le genre (e.g. *de achterwaerege*, la sage-femme ; *den perdenmeëster*, le vétérinaire), la banalité et la simplicité du système des suffixes genrants permettent une grande souplesse dans la féminisation des noms de métier ou autre (e.g. *den praetelaere* V. *de praeteleege*, la personne bavarde), voire dans la masculinisation des mots originellement féminins (e.g. *de weeve*, la veuve ; *den weevaere*, le veuf). De la même façon, l'introduction d'une écriture inclusive ne devrait pas poser de problème insurmontable, moins probablement qu'en français.

S'agissant de la variation phonologique ou phonétique, il convient au préalable de signaler que, si surprenant que cela puisse paraître, il n'y a pas à notre connaissance de description du système

phonologique du flamand occidental de France, quoiqu'il existe des retranscriptions phonétiques et des remarques sur la prononciation de la langue. Une autre remarque préliminaire mérite d'être faite ici : l'allophonie peut être inaperçue ou sous-perçue des primolocuteurs. Au niveau vocalique, par exemple, le mot *vos* (« renard ») semble plutôt prononcé [vɔs] que [vɔ̃s]. Or si jamais il s'en aperçoit, un locuteur n'interprétera jamais une prononciation « allophonique » que comme la trace d'un « accent » local. La remarque est valable aussi pour l'un des rares cas d'allophonie consonantique, la réalisation, très peu fréquente, du /r/ en [R]. Cette allophonie semble surtout commentée lorsqu'elle est le fait de néolocuteurs, bien moins lorsqu'elle est propre à des primolocuteurs alors identifiés comme des « citadins » (e.g. habitants de la région dunkerquoise ou berguoise) ou comme des membres d'une classe sociale élevée<sup>27</sup>.

Parce qu'elle constitue un fait remarquable, en termes d'occurrences et de fréquence, la variation phonologique ou phonétique ne doit pas être passée sous silence, lors de l'enseignement, de sorte d'éviter toute inauthentification erronée, par des élèves impréparés, de la variation observée hors de classe chez les primolocuteurs ainsi que toute disqualification démotivante, par des primolocuteurs sollicités, des efforts engagés par les élèves lors de l'apprentissage. La prédictibilité de cette variation (cf. tableaux 2-3-4 ci-après), enseignée comme telle, ne porte aucunement préjudice à une représentation sociale de la langue régionale comme système idiomatique cohérent ; elle doit même, au contraire, conduire à davantage de souplesse d'esprit, chez les élèves, pour entendre autrui et, partant, s'entendre avec autrui, dès lors que l'autre est perçu comme membre d'un même groupe (ici fondé sur des critères linguistiques) dont la cohésion dépend de (la prédisposition éducativement acquise à) cette entente. [TABLEAU 2, TABLEAU 3 et TABLEAU 4]

Enfin, l'enseignement du flamand occidental, s'il est pensé intelligemment, peut s'avérer avantageux en termes de cohésion sociale, à

---

27 Il n'existe pas à notre connaissance d'évaluation quantitative des occurrences de cette réalisation ni non plus d'étude sur les facteurs explicatifs de cette allophonie.

Doublets	Phonèmes	Paires minimales
<i>zille / zulle</i> (seuil)	/ɛ/ ⇔ /œ/	<i>hille</i> (colline); <i>hulle</i> (couvercle)
<i>zwygen / zwiugen</i> (se taire)	/ʌ/ ⇔ /ɤ/	<i>huus</i> (maison); <i>ys</i> (glace)
<i>stool / stoel</i> (chaise)	/o:/ ⇔ /u:/	<i>boote</i> (botte); <i>boete</i> (contravention)
<i>was / wos</i> (était)	/a/ ⇔ /ɔ/	<i>kap</i> (entaille); <i>kop</i> (tête)
<i>dak / dek</i> (toit)	/a/ ⇔ /æ/ & /ɛ/	<i>bak</i> (bac); <i>bek</i> (bec)
<i>bok / buk</i> (mâle)	/ɔ/ ⇔ /œ/	<i>hollen</i> (trous); <i>hullen</i> (couvercles)
<i>zoetjes / zuutjes</i> (doucement)	/u:/ ⇔ /ɤ/	<i>boeten</i> (amendes); <i>buuten</i> (dehors)
<i>voore / veure</i> (sillon)	/o:/ ⇔ /ø:/	<i>rooze</i> (rose); <i>reuze</i> (géant)

Tableau 2: Correspondances vocaliques régulières en flamand occidental de France

Phonèmes	flamand occidental	autres langues
/h/ & /v/	<i>keugel / keugel</i> (balle d'arme à feu)	D. <i>Gipfel</i> (cime) & <i>Wipfel</i> (faîte)
/ɣ/ & /f/	<i>prochie / proffie</i> (paroisse)	Nl. <i>dwerf</i> & Eng. <i>dwarf</i> (nain)
/l/ & /r/	<i>dickers / dikkels</i> (souvent)	Eng. <i>wafer</i> & <i>waffle</i>

Tableau 3: Correspondances consonantiques régulières en flamand occidental de France

Phénomènes consonantiques	flamand occidental	autres langues
Syncopé du 'd' intervocalique	<i>luuder / luuer</i> (lange)	Esp. <i>fiel</i> (fidèle) & <i>fielidad</i> (fidélité)
rhotacisme du 'd' intervocalique après phonème vocalique court	<i>bedde / berre</i> (lit)	Ita.: <i>medicina</i> & Napol. <i>mericina</i> (médecine)
aphérèse du 'w' initial devant voyelle vélaire	<i>woord / oord</i> (mot)	Eng. <i>word</i> & Sv. <i>ord</i> (mot)
résolution du cluster initial 'kn-'	<i>knie</i> [kniə] / [tniə] / [niə]	D. <i>Knie</i> [kniə] & Eng. <i>knee</i> [niə]
résolution du cluster intervocalique '-nd-'	<i>vinden / vingen</i> (trouver)	D. <i>-end(e)</i> & Eng. <i>-ing</i> (suffixe -ant)

Tableau 4: Phénomènes consonantiques réguliers en flamand occidental de France

la fois à l'échelle nationale et à l'échelle européenne, dans la mesure où il induit des stratégies nécessaires à l'intercompréhension et dispositions favorables à l'intégration et à la cohésion sociales.

Tout d'abord, il faut considérer les implications de la légitimité sociale et de la légitimation institutionnelle de la variation intrasystémique. Les didacticiens et enseignants seront doublement confrontés à la variation intrasystémique parce que, d'une part, ils devront

éventuellement composer avec des documents, authentiques ou didactisés, qui témoignent de cette variation et que, d'autre part, ils devront vraisemblablement exposer le principe d'une polynomie aux élèves qui ne manqueront pas de constater, lors de l'apprentissage, la pluralité concurrentielle de morphèmes et de s'en enquérir. Aussi auront-ils un rôle capital à jouer, non pas dans une standardisation préjudiciable à l'équivalence des variants, mais dans la formalisation, la systématisation, l'amélioration et l'enrichissement des stratégies d'accommodation linguistique mises en œuvre spontanément par les primolocuteurs afin d'atteindre deux objectifs. Le premier objectif est celui d'inculquer, chez les élèves, une approche de la langue et, partant, une approche de l'interlocuteur, fondée sur la disqualification apriorique du *variant* comme *déviant*. L'objectif second, dérivé du premier, est de prédisposer les élèves à l'ouverture sur un environnement linguistique extrasystémique pluriel que leur familiarité avec les techniques d'intercompréhension peut rendre aussitôt moins impénétrable. Car les stratégies d'accommodation linguistique enseignées diffèrent peu, dans leur principe et souvent aussi dans leur application, de celles recensées dans les principales méthodes d'intercompréhension dont le développement et la diffusion ont été, pour la plupart d'entre elles, financés par l'Union Européenne afin de favoriser l'intégration européenne via la facilitation des échanges et l'inclusivité linguistique.

C'était, d'ailleurs, le sens de notre propos lorsque, en 2011, nous avons plaidé pour l'introduction d'un enseignement scolaire institutionnalisé et pérenne du flamand occidental, ainsi que pour la formation d'enseignants de flamand occidental, au motif que cet enseignement se conformerait au principe européen de diversité linguistique et à l'objectif d'intégration européenne par une meilleure communication entre les ressortissants des pays membres. Nous avons alors identifié deux facteurs indispensables de réussite pour l'intercompréhension, à savoir la capacité à déchiffrer des codes différents apparentés et la volonté de déchiffrer ces codes. Le déchiffrement repose, sur un plan compétenciel, sur des dispositions acquises par l'apprentissage informel (cf. les stratégies « spontanées » qu'emploient les primolocuteurs pour la résolution des conflits d'intelligibilité) et par l'apprentissage scolaire ; il dépend, d'un point de vue

communicationnel, de l'envie personnelle de communiquer malgré les entraves linguistiques et du besoin social de communiquer. Or cette envie et ces besoins peuvent être stimulés et entretenus par une socialisation à la diversité linguistique, intrasystémique et extrasystémique, dont les agents sont, à condition d'y être formés et sensibilisés, ceux-là mêmes qui concourent à l'apprentissage académique des techniques de déchiffrement. Par conséquent, les enseignants de flamand occidental peuvent susciter, chez leurs élèves, le désir de rechercher un *commun* par-delà les différences linguistiques extrasystémiques qui pourrait tout aussi bien être considérée comme un *radical* culturel verbalisé.

La première expérience d'intégration européenne possible grâce à l'intercompréhension est celle avec l'aire culturelle néerlandophone pour d'évidentes raisons de proximité linguistique entre le flamand occidental et le néerlandais, de proximité géographique entre la Flandre française et la Flandre belge et les Pays-Bas, voire de proximité culturelle partielle ou résiduelle entre la Flandre française et la partie occidentale de la Flandre belge. L'enseignement du flamand occidental, qui permettrait déjà de faciliter les échanges transfrontaliers, offrirait aux élèves des perspectives nouvelles en matière de culture européenne grâce au « braconnage linguistique » de biens culturels et produits intellectuels permis par l'intercompréhension puisque leur accès complet est normalement réglementé par l'acquittement préalable de « coûts » en temps, en efforts et en argent liés à l'apprentissage de la langue néerlandaise.

Les autres expériences d'intégration européenne se rapportent à l'intercompréhension avec les autres langues germaniques, et avec l'anglais au premier chef, mais aussi avec l'allemand, le francique (avec lequel le flamand occidental partage certains traits) et les langues scandinaves. La citoyenneté européenne peut gagner en sens et en évidence quand elle est (pro)posée comme une extension politique et culturelle, selon une logique gigogne, d'une communauté linguistique de langues apparentées à laquelle les élèves, presque-citoyens européens, peuvent se *sentir* appartenir lors ou à l'issue de l'apprentissage du flamand occidental, si toutefois sa didactique intègre bien la variation intrasystémique et prépare indirectement à l'intercompréhension.

En plus de permettre de développer des stratégies d'intercompréhension et d'espérer des gains en termes d'intégration européenne, l'enseignement de flamand occidental peut susciter ou renforcer les dispositions à l'interculturalisation infranationale ou intraterritoriale et ainsi accroître les chances d'une cohésion sociale. Par interculturalisation, nous entendons le processus par lequel, après avoir pris conscience de l'altérité culturelle d'un exogroupe, on acquiert les compétences langagières, attitudinales, comportementales et représentationnelles suffisantes pour entretenir un dialogue social avec les membres de cet exogroupe sans pour autant (chercher à) en devenir membre. Ce dialogue social neutralise les stratégies d'abstention de communication et de collaboration qui confinent au reclassement social négatif des membres de l'exogroupe et à l'émission de messages verbaux ou non-verbaux dépréciatifs susceptibles de rendre sous-optimales ou impossibles les interactions avec ces membres. Cette interculturalisation est d'autant plus probable que l'enseignement du flamand occidental est appelé à s'institutionnaliser.

Or une telle institutionnalisation devrait accélérer la *culturalisation* des pratiques langagières et non-langagières dont cette langue est le support linguistique et dont les locuteurs sont les acteurs sociaux. Cette culturalisation, stimulée avec plus ou moins de succès par des acteurs associatifs depuis plusieurs décennies, est le processus qui conduit à concevoir ces pratiques comme étant l'expression d'une *culture* jusqu'ici sous-référencée ou non-référencée et à percevoir les praticiens comme étant les produits, reproducteurs et coproducteurs de cette culture minorée. D'un côté, cette culturalisation implique donc une modification de l'évaluation de ces pratiques pour qu'elles ne soient pas jugées comme des variations socialement moindres ou défailtantes au sein d'un diasystème normatif français, mais plutôt comme des productions sociales normées par un système flamand (de France) propre. D'un autre côté, la culturalisation renforcée devrait conduire à une augmentation en nombre, en complexité et en diversité des expressions artistiques en flamand occidental alors même que la vitalité de ces expressions a été drastiquement réduite par suite de trois phénomènes majeurs, à savoir : la francisation culturelle et linguistique au long cours, initialement introduite et régulièrement soutenue au moyen de politiques publiques ;

la consommation préférentielle précoce, parmi les élites, des produits artistiques en langue française, fondamentalement motivée par le souci de conservation d'instruments utiles à la domination sociale sur le reste de la population locale ; les tentatives nationalistes d'orientation des primolocuteurs ouest-flamandophones effectifs et des néolocuteurs potentiels vers un marché des biens culturels en langue néerlandaise.

D'un côté comme de l'autre, cette culturalisation revient tout autant à admettre une valeur culturelle des pratiques dignes d'être comprises par l'élève et transmises par l'enseignant qu'à revaloriser, par l'institution scolaire et les organismes culturels soutenus par les pouvoirs publics, une population dont les compétences linguistiques et la maîtrise des pratiques-supports sont généralement corrélées à une moindre dotation en capital scolaire et culturel français, autrement dit : à une moindre valeur sociale. Par conséquent, l'enseignement de flamand occidental peut, surtout à ses débuts et jusqu'à une hypothétique revitalisation artistique complète, contribuer à une plus grande cohésion sociale par une disposition accrue à intégrer les porteurs de marqueurs sociaux spontanément perçus comme des stigmatisés, qu'il s'agisse, en première intention, des primolocuteurs de flamand-occidental et des primolocuteurs d'un français partiellement incorrect en raison du substrat ouest-flamand, ou qu'il s'agisse, plus largement, des membres de tout groupe social minoré culturellement. Toutefois, il ne s'agit pas de procéder, lors de cette culturalisation, à une isonomisation de la valeur de toute pratique langagière ou non-langagière, comme si tout code d'un groupe social se valait, mais d'inculquer, par l'enseignement, la nécessité de poser des critères d'évaluation qui permettent une comparaison ou un classement des pratiques moins *hiérarchique* que *générique*<sup>28</sup>.

---

28 Il est possible d'apprécier comparativement deux œuvres d'un même genre musical, l'une étant jugée supérieure à l'autre selon les critères d'évaluation propre au genre. La comparaison perd en sens et en intérêt si les deux œuvres appartiennent à deux genres très différentes (e.g. la musique classique et le rap).

## REMARQUES CONCLUSIVES

En résumé, s'il nous est permis cette métaphore, avec l'enseignement du flamand occidental, nous pouvons avancer qu'il est tout à fait possible de faire du neuf avec de l'ancien et de répondre à un cahier des charges toujours plus exigeant. L'« ancien » en question est une langue régionale dont l'usage persistant, dans une partie de la région des Hauts-de-France, en particulier chez des nationaux français toujours plus âgés et moins nombreux, a fait l'objet de notre première section. Le « neuf » correspond autant à la nouveauté de l'enseignement de cette langue, dans un cadre curriculaire désormais normal, après près d'un siècle et demi de carence scolaire totale puis superficielle, qu'aux futurs usages de la langue enseignée, hors du temps scolaire, par les élèves, entre eux et en interaction avec les primolocuteurs d'origine et les néolocuteurs de circonstance.

Seulement, il ne doit pas s'agir, selon notre analyse, de simplement compenser un retard dans l'enseignement, pour sauver de l'extinction la langue ou pour contribuer par la langue à mieux positionner une zone sur le marché concurrentiel des marques territoriales, mais de saisir une occasion particulière pour consolider des valeurs républicaines françaises de citoyenneté et d'ouverture menacées ou questionnées par un nationalisme ultra-marginal et/ou allochtone, comme nous l'avons présenté dans une deuxième section. L'étude de la langue offre la possibilité aux enseignants, au-delà ou à cause de ses spécificités linguistiques, d'aborder des questions sociales majeures, comme celle de l'acceptation des pratiques alternatives préférentielles ou comme celle de la relativité et de la labilité / fluidité du genre, ainsi que nous l'avons démontré dans notre troisième section. Les thèmes traités en classe renforceront cette possibilité, à condition d'éviter les deux principaux écueils que sont le passéisme obsessionnel et le transpositionnisme déterritorialisé.

En effet, une focalisation insistante sur les périodes anté-générationnelles, fondée sur la préférence pour l'époque de la plus grande vitalité de la langue, risque de conduire à une folklorisation des usages linguistiques indexés à des usages sociaux éteints ou périmés. Elle risque également d'amoinrir dangereusement l'efficacité sociale de la langue pour les contextes contemporains et, partant, de

nier sa pertinence sociale au-delà de son éventuelle pertinence scolaire. Si le flamand occidental ne peut pas s'employer en langage texto ou s'insinuer dans des vidéos virales pour exprimer l'expérience contemporaine des usagers, alors il peut tout aussi bien être requalifié parmi les langues anciennes, si précieux qu'en soit leur enseignement par ailleurs.

En outre, l'adaptation du matériel pédagogique existant pour les langues vivantes, en général, ou pour les langues régionales, en particulier, ne peut suffire à atteindre le double objectif d'enseignement du flamand occidental et d'inclusion, par cet enseignement, d'un matériau utile au renforcement des valeurs prônées par l'Éducation nationale. Le territoire de pratique du flamand occidental est marqué des grands enjeux contemporains, nationaux et internationaux. La crise migratoire prend un réalité humaine immédiate pour quiconque est scolarisé à Steenvoorde, où se situe un hébergement de migrants, ou dans les communes longeant les routes et l'auto-route A25 menant vers la côte face à l'Angleterre. La crise environnementale est discutée dans l'entourage des élèves de la région dunkerquoise, menacée de submersion, ou dans l'entourage des élèves de la zone où les waterings permettent la régulation des eaux, ou encore dans l'entourage des élèves en zone agricole où l'arrachage des haies et la surconsommation de produits phytosanitaires sont pointés du doigt. La libre circulation des biens et des personnes ainsi que la monnaie unique ne sont pas de lointains concepts ou l'expérience d'élèves issus d'un milieu plus privilégié, mais une réalité communément vécue des élèves de la zone frontalière qui peuvent apprécier, dans les faits, les avantages de l'intégration européenne. Ce sont ces contextes réalistes contemporains qui peuvent, parmi d'autres situations, à la fois légitimer, aux yeux des élèves, la pertinence d'un enseignement de flamand dans les années 2020 et servir, pour les enseignants, de support à une éducation civique et environnementale.

En conclusion, parce que l'absence d'offre éducative pour des langues en voie de dévitalisation contribue à leur minoration et leur déclin (McPake, 2016 : 627), l'introduction du flamand occidental dans l'offre curriculaire représente un atout majeur pour la revitalisation de la langue, souhait formulé par les associations culturelles et projet approuvé de la population locale, car si une langue minorée

ne s'apprend pas, à l'école en particulier, elle n'a guère de chance d'échapper à l'extinction. Pour être attractive auprès des élèves, durable au-delà de l'effet de mode et profitable à toute la société civile, cette offre curriculaire devrait donc comprendre les éléments d'éthique et de citoyenneté au cœur des enjeux éducatifs visés par l'institution scolaire et imbus des valeurs républicaines.

## BIBLIOGRAPHIE

LE *Grand Dictionnaire du flamand occidental de France*, Cassel : ANVT, 2018.

CARNEL, Désiré, « Le dialecte flamand de France », *Annales du Comité Flamand de France*, n°19, 1891, p. 319-404.

CHALINE, Jean-Pierre, *Sociabilité et érudition*. Paris : CTHS, 1995.

CHANET, Jean-François, *L'école de la République et les petites patries*, Paris : Aubier, 1996.

DE COUSSEMAKER, Solange, « Le Comité Flamand de France (1853-1940), société savante ou mouvement régionaliste ? », *Histoire, économie et société*, 2012, n°4, p. 59-73.

DEJONGHE, Etienne, « Un mouvement séparatiste dans le Nord et le Pas-de-Calais sous l'Occupation (1940-1944) », *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, n°17 (1), 1970, p. 50-77.

DEVOS, Frédéric, *Schryven en klappen*, Cassel : ANVT, 2011.

DEVOS, Magda, *Het West Vlaams*. Tiel: Lannoo, 2005.

FARASYN, Melissa, « Een eeuwenlange lockdown ». 21 novembre 2020. *Dag van de wetenschap*. En ligne : < [https://youtu.be/o-ZyPe\\_cTNo](https://youtu.be/o-ZyPe_cTNo) > [consulté le 10/01/2023].

FARASYN, Melissa *et al.* « Challenges in tagging and parsing spoken dialect of Dutch », *Journal of historical syntax*, 2022, n°6-6, p. 1-36.

GHILLEBAERT, Christian-Pierre, « Les élus locaux au chevet du flamand », *Annales du Comité Flamand de France*, n°61, 2004, p. 299-335.

—, *L'abbé Jean-Marie Gantois (1904-1968), un prêtre égaré en politique*, thèse de doctorat en science politique, Université de Lille 2, 2007.

—, « En deçà et par-delà les langues ». In ARGOD-DUTARD, François (dir.), *Le français et les langues d'Europe*, Rennes : PUR, 2011, p. 223-235.

—, « Hugo Ryckeboer, le Flamand belge scrutant le flamand de France », *Bulletin du Comité Flamand de Franc*, n°124, oct. 2021, p. 39-55.

—, « L'institutionnalisation par délégation et la relégation de l'institutionnalisation. Cas de l'enseignement public de néerlandais et de flamand occidental dans le Nord », *Politique et Sociétés*, n°40 (3), 2021b, p. 63-92.

MCPAKE, Joanna, « L'enseignement bilingue en langue minorée : comment penser la formation des enseignants ? », In ERFURT, Jürgen & HELOT, Christine (dir.), *L'éducation bilingue en France*, Limoges : Lambert-Lucas, 2016, p. 627-643.

MARTEEL, Jean-Louis, *Cours de flamand*, Dunkerque : Het Reuzekoor, 1992.

—, *Cours de flamand. Vol. 2*, Cassel : ANVT, 2013.

MICHELET, Jules, *Tableau de la France*, Paris : A. La Croix et Compagnie, 1875.

MULJACIC, Zarko & HAARMANN, Harald, « Distance interlinguistique, élaboration linguistique et 'coiffure linguistique' ». In GOEBL, Hans *et al.*, *Kontaktlinguistik*, Berlin / New York : De Gruyter, 1996.

PIERRE, Thomas, « L'officialisation de la langue basque en France : du droit à la différence au droit à l'égalité ? » *Langage et société* 145 (3), 2013, p. 103-119.

- PUREN, Laurent. « La flamand : une langue régionale marginalisée ». In ERFURT, Jürgen et HELOT, Christine (eds.), *L'éducation bilingue en France*. Limoges : Lambert Lucas, 2016, p. 247-262.
- RYCKEBOER, Hugo, « Willem Pée en Frans-Vlaanderen », *Annales des Pays-Bas Français*, n° 14, 1989, p. 37-52.  
—, *Het Frans-Vlaams*. Tiel: Lannoo, 2004.
- SEPIETER, Jean-Paul, *Vlaemsch leeren*, Dunkerque: Westhoek éditions, 1978.
- UPTON, Clive & WIDDOWSON, John D. A., *An Atlas of English dialects*, Oxford: Oxford University Press, 1996.
- WEBER, Eugene, *From peasants into Frenchmen*. Stanford: Stanford University Press, 1976.



TROISIÈME PARTIE  
CONTEXTES ÉDUCATIFS



INFORMAR Y/O FORMAR:  
APRENDER A ENSEÑAR.  
ENSEÑAR A APRENDER

---

*Aurora Cuadrado Fernández*  
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea  
UPV/EHU



La *Querelle des Anciens et des Modernes* supuso un cambio y estableció un nuevo paradigma en la manera de juzgar el pensamiento (literatura y arte): ¿Basta con que sepamos lo que sabemos que vale o debemos indagar a pesar de todo y construir? Hoy como ayer cabe también pensar si tendrían razón los que admiraban el pasado y sus modelos o más bien los que abogaban por una “modernidad”. Los modelos que sirven de herramienta para el aprendizaje evolucionan al ritmo de la sociedad. Todo esto es un gran reto para el docente.

Por eso, el verdadero dilema puede intuirse desde el punto de vista de la sociedad en su conjunto y de los intereses y objetivos que dicha sociedad fomenta, exige y construye. Y haciéndolo tantas veces de manera contradictoria.

La figura del docente, sus opciones reales y concretas en la vorágine de un sistema que alterna y simultanea intereses muy variados en cuanto a la enseñanza y al aprendizaje, pone de manifiesto la relevancia y el peso de ese profesional que es el docente, abocado, en tantas ocasiones, a la desilusión y a la frustración.

Porque, ¿en qué radica su valor, su valía? ¿Cuáles son sus deberes? ¿Dónde quedan sus derechos si es que los hay puesto que debe haberlos? ¿Cuál es el haber con el que cuenta en el desarrollo de sus funciones?

En esta intervención nos propondremos dar respuesta al enjuiciamiento de las preguntas formuladas y también intentaremos exponer la contradicción y la ambivalencia que subyace en casi cada premisa, en tantas teorías que saben funcionar sobre el papel pero que se enrocan en cuanto se abre el telón.

#### APRENDER A ENSEÑAR

Intentando responder a la primera pregunta: “¿Basta con que sepamos lo que sabemos que vale o debemos indagar a pesar de todo y

construir?” y sabiendo que todo esto es un gran reto para el docente porque cuenta con su moral, su formación, su ética para acercarse al alumno y transmitir, es necesario comprender que tal y como existen muchas disciplinas, existen también muchos abordajes. Precisamente a lo largo de la vida laboral de todo docente se opera de forma transversal un cuestionamiento que siempre estará en evolución y que es la raíz de su propio desarrollo como pedagogo. Si ser docente experimentado va a ser una cuestión de tiempo y voluntad, ser docente es necesariamente una cuestión de ganas, del estímulo que supondrá, para cada uno, compartir y formar más allá de la información que se transmite.

Actualmente se están desarrollando nuevas metodologías con mayor o menor éxito tales como la “clase inversa” o las “píldoras” para el aprendizaje de los contenidos que van a estar excluidas de este estudio por considerar que no se atienen a la verdadera pregunta que aquí se formula. Siempre hay nuevas metodologías. No vamos a analizar el método en sí, sino algo que tiene más que ver con la real adquisición de contenidos y con la importancia que dichos contenidos van a tener de cara al conocimiento. Xavier Massó, profesor de Filosofía y miembro de la fundación *Episteme*, afirma que “las carencias de conocimientos que atribuimos al sistema por abajo, ya han empezado a corromper al sistema por arriba” (Soto Ivars, 2022). Es decepcionante; los sucesivos planes de estudios, que no cuentan con la pericia de los docentes sino que dependen de los políticos que se ocupan en ese preciso momento del sector, no deberían constituir una fórmula perfecta para perpetuar ese sistema a modo de encaje de muñecas rusas o de efecto dominó que viene haciéndose al abaratare la formación en cuanto a sus contenidos, cada vez más a la baja.

Porque enseñar lenguas extranjeras es, necesariamente, enseñar así como aprender lenguas extranjeras es, necesariamente, aprender. Las lenguas extranjeras merecen el mismísimo esfuerzo que cualquier otra materia, por lo que es necesario tomarse muy en serio tanto el abordaje por parte del docente como el abordaje que ha de efectuar el alumno. En ningún caso se podrá aprender un concepto o un caso concreto si no está inserto en un tejido para el aprendizaje que permita que dicho aprendizaje se efectúe de forma geométrica.

Así pues, ¿qué y cómo transmitir si el conocimiento está tan de-nostado y los docentes no somos superhéroes? El verdadero dilema puede intuirse desde el punto de vista de la sociedad en su conjunto y de los intereses y objetivos que dicha sociedad fomenta, exige y se construye. ¿Sabemos qué significa la corresponsabilidad en la formación? ¿Se nos apoya a los docentes en esta empresa que es la nuestra pero también la suya, la de la sociedad en su conjunto?

Todo apunta a que no: Tanto desde las familias como desde la Administración se pretende entretener y recoger a los alumnos. En todos los niveles educativos. Lo saben bien en los colegios y en los institutos. También lo sabemos en las universidades.

Hablamos de integración sirviéndonos del número de alumnos por aula, por ejemplo, cosificándolo todo. Y las diferentes casuísticas que se intentan uniformizar desde la diferencia, desintegran, cuando menos. Y tiran siempre para abajo, igualando a la baja. En perjuicio de los mejores alumnos y también en perjuicio de los menos dotados. En beneficio de los grandes actores económicos que, incluso en connivencia con el poder, parecen pretender, sin escrúpulos, sacar partido.

Nos llama la atención el titular y el resumen de un artículo publicado por Marie Piquemal en *Libération* el 27 de septiembre de 2022, en el que aparece un aspecto del neoliberalismo que se da no solo en Francia, desgraciadamente:

«*Enseignement supérieur: boîtes à diplômes et machines à sous* : Nombre d'écoles supérieures privées sont avant tout des sociétés à but lucratif, pilotées par des fonds d'investissement. Ces structures, qui rognent parfois sur la pédagogie, ne sont pas soumises au contrôle de l'Etat, mais ont son soutien indirect» (Enquête Libé, 2022).

No solo en Francia, no solo en la enseñanza superior, no solo en la privada. No solo en la enseñanza. Sumidos en el neoliberalismo, no resulta extraño ver cómo todo lo que constituye un bien de primera magnitud para los individuos se ve convertido en un producto fuente de negocio. Y se toman modelos de actuación desde las instancias públicas que no siempre coinciden con lo óptimo.

Desde la Administración se pretende que los niños y los jóvenes no se descuelguen del sistema educativo para evitar delincuentes adolescentes circulando por la calle a cualquier hora del día y evitar gente no escolarizada. En España se han ido sucediendo las reformas educativas: LOGSE, LOMSE, LOMLOE que, lejos de servir para solucionar los errores que se hacían evidentes, han ido implantando sucesivos encajes que pretendían hacer desaparecer el problema arrinconándolo, revistiéndolo de “pedagogía”, convirtiéndolo en invisible. En palabras de Puren: «Des descripteurs en réalité impossibles à utiliser par les enseignants eux-mêmes» (in Maurer & Puren 2019, p. 57).

Los niños y los jóvenes no se descuelgan, pero a costa de algunas etapas del sistema educativo y poniendo todos los currículos en lo mínimo para que resulten aptos para todos: Formación Profesional, etc.; los peores alumnos, que no los menos capaces encuentran ahí su punto de llegada. En vez de reales programas de mejora del aprendizaje, todo se utiliza para acotar a los alumnos disruptores, en un primer momento, en vez de destinar esos programas para quienes fueron pensados. Todo para que no se descuelgue nadie. Así se abarata el sistema.

Para que no se descuelgue nadie. Haciéndolo tantas veces de manera contradictoria. Recompensa sin mérito y mérito sin recompensa. Los padres ya son, en su mayoría, producto de la apatía que se ha instalado; los profesores también, pues viven en la dificultad y en el cansancio. En el documental *Réquiem por el sueño americano* Noam Chomsky expone lo siguiente: «Mientras la población general sea pasiva, apática y desviada hacia el consumismo o el odio de los vulnerables, los poderosos podrán hacer lo que quieran y los que sobrevivan se quedarán a contemplar el resultado» (01/10/2017).

En ese mismo sentido y hablando del MCER (CECRL) y sus postulados para encarar el estudio y aprendizaje de las lenguas extranjeras, resultan terriblemente veraces y precisas las palabras siguientes:

Une supercherie et un stratagème: Il s'agit en fait pour eux de promouvoir leurs propres certifications auprès de ces enseignants, et auprès des cadres et décideurs des systèmes scolaires, tout en s'assurant de leur incapacité à les concurrencer. Cette incapacité

ne peut que convaincre finalement les responsables éducatifs, les décideurs politiques de leur pays, voire, au bout du compte, les enseignants eux-mêmes, que la seule décision raisonnable est de charger ces organismes de la certification de leurs élèves parallèlement aux examens nationaux, et sans doute ensuite en remplacement de ces examens, ces seules certifications pouvant en outre se prévaloir d'une reconnaissance internationale. (Ch. Puren in Maurer & Puren 2019, pp. 74-75)

Equiparamos, pues, desde las altas instancias de la educación, los intereses del mercado con las necesidades académicas y lo hacemos en detrimento de estas últimas. Además, y por eso, cada vez los diplomas tienen menos contenidos aunque tal vez más créditos; la globalización y el desinterés han hecho que los premios estén cada vez más vacíos, que signifiquen poco o nada y que cualquiera, a poco que lo intente, dado lo erróneo del método evaluativo, pueda llegar al nivel educativo que sus padres quieran, solo será una cuestión de tiempo.

Y en cuanto al docente, ¿en qué radica su valor, su valía?

La figura del docente, sus opciones reales y concretas en la vorágine de un sistema que alterna y simultanea intereses muy variados en cuanto a la enseñanza y al aprendizaje (leyes educativas que pueden ser dislates), pone de manifiesto la relevancia y el peso que tendría que tener —pero que no tiene— ese profesional, abocado, en tantas ocasiones, a la desilusión y a la frustración tal y como hemos señalado.

No reconocido, no pagado, no formado en pedagogía sino en otro tipo de contenidos, los propios de la materia. Entrando en contradicción entre lo que sí sabe y lo que le exigen que sepa y que haga. Entregado además a labores burocráticas que le asfixian y le desmotivan. Interino por años y años. A veces la vida entera.

Ninguneado y maltratado por la sociedad, por el sistema, por la administración, por los legisladores. Despojado de la autoridad que le confiere la ley.

Y sin embargo, buscando cómo construir con su alumnado un lenguaje común desde el que entenderse, desde el que construir la necesaria connivencia para establecer en el aula una cultura de real

enseñanza-aprendizaje en beneficio de todos. Sabiendo que es posible aplicar los grandes principios que gozan de reconocimiento en la actual pedagogía escolar. En pocas palabras : «homologie entre l'action sociale visée et l'action scolaire privilégiée, pédagogie active, enseignement explicite, apprentissage réflexif, autonomisation et responsabilisation des apprenants...» (Puren, 2023 p.46).

## ENSEÑAR A APRENDER

¿Cuáles son los deberes del docente? ¿Se le permite acometerlos? ¿Consentir o educar? ¿Qué tiene que consentir en un aula?

Hay un problema que destaca en el aula: no siempre el alumno universitario ha aprendido a desarrollar unas estrategias que le lleven más allá de lo lineal del discurso en sí; podemos ver cómo el sistema permite una serie de faltas de asistencia no justificadas y que el alumno que no ha asistido a esas clases da por amortizado el contenido: “lo que desconozco no existe” —parece pensar— pues actúa en consecuencia y, así, se van encadenando una serie de faltas de asistencia de unos que, sumadas a las faltas de asistencia de otros y a la inercia, suponen un desconocimiento en el panorama general del aula al no entender que la clase, la totalidad de los alumnos que allí están, junto con el profesor, ha de formar un todo en el difícil empeño de aprender.

Hacer que los alumnos desarrollen y utilicen sus competencias, que se empoderen de las riendas de su propio aprendizaje, supone para el docente un esfuerzo y un desgaste añadidos porque el alumno vive aposentado en un sistema que le permite, mediante el mecanismo de evaluación, salir a flote y obtener sus créditos prácticamente sin esfuerzo. En el Congreso *La necesidad social del conocimiento* que tuvo lugar en Barcelona en noviembre de 2022, se debatió en profundidad en torno a estos problemas del sistema educativo. Irene Murcia, coorganizadora de dicho congreso y miembro de OCRE (Observatori Crític de la Realitat Educativa), exponía:

En teoría se están introduciendo unos mecanismos de evaluación cada vez más cualitativos y totalmente subjetivos, para evaluar

al alumno según más factores que el conocimiento al que se podría responder en un examen, para pasar a evaluar aspectos propios del carácter del alumnado, cosa que no podemos enseñar. En la práctica, los profesores nos estamos enfrentando [...] a un laberinto incomprensible en el que no se puede evaluar, pues es imposible relacionar los criterios de evaluación con los saberes básicos o las competencias específicas. Está todo pensado para que suspender resulte prácticamente imposible. (Soto Ivars, 2022)

Resulta muy interesante constatar que hay un doble rasero evaluativo —del que habría que sustraerse en aras de la calidad— que tiene que ver con los porcentajes que se aplican en la evaluación para la nota final al hecho de ser o no ser disruptor en el aula —por decir— tanto o más que al hecho de haber sido capaz de integrar la materia de forma adecuada y progresiva, no solo la víspera y la antevíspera del examen. Para huir de ese doble rasero evaluativo es necesario integrar en el aula una doble vertiente metodológica: por un lado, el docente tendrá que formarse para encontrar y adquirir todo lo que le permita realizar las tareas que sirven para el aprendizaje y, por otro lado, tendrá que infundir en el alumno el desarrollo de su propia autocapacidad para el autoaprendizaje mediante la consecución de su propio método, pensado, riguroso, amplio y conforme a las necesidades y aptitudes que cada alumno tiene.

Estas dos metodologías están en la base de lo que se pretende desarrollar aquí y ahora: si hemos de reconocer la importancia del aprendizaje de la docencia, no podemos subestimar en ningún caso esa vertiente que emana de la práctica de la docencia misma: la obligación que el docente adquiere de enseñar al alumno a aprender, algo que va mucho más allá de los contenidos impartidos. Pero, y sin querer entrar en contradicción, como señala Irene Murcia: “Para aprender descubriendo hace falta interés en la materia, y para tener interés en la materia hace falta conocimiento previo, estructurado. Es decir, ‘contenidos’” (Soto Ivars, 2022). No parece posible aprender sin saber. Ni posible ni eficaz.

Recuerdo el estupor de mi primer año de docencia universitaria: comían, bebían, hablaban sin parar, estaban con el teléfono

móvil y la Tablet y obviaban en el aula la figura del docente, su intención y su discurso. Porque no estaban allí para eso. Incluso se jactaban de ser universitarios y te impelían a “respetarlos” en su sacrosanta voluntad de no someterse a unas mínimas normas de urbanidad. Algo así como si aquello que sucedía en el aula solo incumbiera al propio docente y que su “particular” manera de exigir corrección no estaba justificada en un medio en el que todos los que allí se encontraban gozaban ya de la mayoría de edad. El catedrático Daniel Arias-Aranda abunda en lo expuesto:

raramente viene a clase más de un 30%. Los que vienen, lo hacen en su mayoría con un portátil y/o un teléfono móvil que utilizan sin ningún resquemor durante las horas de clase. Las caras de los alumnos se esconden tras las pantallas. De hecho, me sé mejor las marcas de sus dispositivos que sus rasgos faciales. Es raro que alguien pregunte, por mucho que se les incite a hacerlo. Quince minutos antes de que acabe la clase ya están recogiendo sus cosas, deseosos de salir. (2022)

Y el sistema educativo se va adecuando progresivamente a esas aulas desmotivadas y a mínimos marcando toda una trama de limitaciones para el enseñante, quien deberá ajustarse a lo que de él se espera si no quiere levantar protestas por exigir contenidos y provocar con ello una mala evaluación por parte del alumnado a quien se le otorga mediante esta potestad evaluativa —que no debería corresponderle— la razón crítica suficiente como para justificar esa actitud de desapego con respecto al conocimiento. Es cierto que es difícil explicar lo complejo cuando no se ha interiorizado ni lo más simple (¿cómo dividir si no sé sumar?; ¿cómo entender el problema de las frases subordinadas de tiempo en francés con respecto al castellano si no sé lo que es una frase subordinada, ni lo que es un conector, ni sé el presente de subjuntivo en ninguno de los dos idiomas, ni el pasado, ni el futuro de indicativo?). El problema es crucial y tal vez fuera necesario que lo abordasen desde esa perspectiva las instancias superiores que dictan los programas. La sociedad también debería manifestarse :

Si un cri de ralliement devait se faire entendre aujourd'hui, ce serait celui, adressé aux parents et aux enseignants: faites parler, lire et écrire vos enfants, vos élèves, vos étudiants. Enseignez et pratiquez la langue dans ses formes les plus variées, même si elle semble compliquée, surtout si elle est compliquée. Parce que dans cet effort se trouve la liberté. Ceux qui expliquent à longueur de temps qu'il faut simplifier l'orthographe, purger la langue de ses «défauts», abolir les genres, les temps, les nuances, tout ce qui crée de la complexité sont les fossoyeurs de l'esprit humain. Il n'est pas de liberté sans exigences. Il n'est pas de beauté sans la pensée de la beauté.<sup>1</sup>

¿Dónde quedan los derechos del docente si es que los hay pues-to que debe haberlos?

En este sentido circula por doquier el hartazgo de los docentes que llevan su vida inserta en una contradicción permanente entre su vocación y sus posibilidades. C. Puren lo explica en estos términos:

L'enseignement des langues est un domaine où comme dans d'autres (la production et diffusion culturelle, l'agriculture...), la politique européenne se trouve directement confrontée aux dites 'lois générales du marché' et des intérêts économiques particuliers. Il existe déjà un véritable marché européen des langues qui ne fera que s'amplifier à l'avenir, et sur ses segments les plus lucratifs (l'enseignement aux adultes et les certifications correspondantes) se sont d'ores et déjà constitués des organismes de même dimension, comme les Eurocentres ou ALTE (Association of Language Testers in Europe)». Puren C. (2001), «Quelques considérations sur 'la politique européenne de l'enseignement des langues'».

Las leyes generales del mercado, que son generadas para dar respuesta a los deseos empresariales, generan otras leyes —hasta

---

1 Christophe Clavé, lire l'article original -avec pubs- sur AGERFI.COM (article du 17 novembre 2019).

européas— que dictan el consenso hasta en la falta de consenso. El MECRL no soluciona nada, da recetas basadas en el número de horas de clase impartidas y también en la utopía de una total uniformidad en el aprendizaje, que parece conducir necesariamente a una distopía. Podemos observar la falta de consenso que existe desde el propio MECRL así como una literatura que abunda en generalidades que sirven como leyes especulativas pero que no aportan soluciones:

¿Cómo aprenden los alumnos? No existe actualmente un consenso respecto a la forma en que aprenden los alumnos que esté tan consolidado por la investigación como para que el Marco de referencia se fundamente en una teoría del aprendizaje en concreto. Algunos teóricos creen que las capacidades humanas de procesamiento de información son lo bastante fuertes como para que un ser humano expuesto a una lengua comprensible pueda adquirirla y sea capaz de usarla tanto para la comprensión como para la expresión. [...] Otros teóricos creen que, además de la exposición al material de entrada (input) comprensible, la participación activa en la interacción comunicativa es una condición necesaria y suficiente para el desarrollo de la lengua. También consideran que la enseñanza o el estudio explícitos de la lengua son irrelevantes. En el otro extremo, algunos creen que los alumnos que han aprendido las reglas necesarias de la gramática y un vocabulario suficiente podrán comprender y utilizar la lengua en función de su experiencia previa y de su sentido común sin necesidad de ensayar. Entre estos extremos, la mayoría de los alumnos y de los profesores con sus servicios de apoyo siguen prácticas más eclécticas [...]» (MECRL, in [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf), p.149).

Aprender a enseñar con estas premisas —o dejándolas de lado si los alumnos lo permiten—: muchos alumnos no quieren saber que tienen que aprender. Es muy duro enfrentarse en el aula y tratar de convencer de que solo el conocimiento les valdrá para no ser engañados. No la astucia, no la rivalidad, sino el saber. Así lo explica Rosa Montero (2022) en su columna de *El País*:

Se nos educa en un modelo de sociedad dividida entre triunfadores y perdedores, como si los triunfadores fueran seres siempre completos, logrados y felices, y los perdedores, un moco del infierno. Y eso es una estupidez. Todos triunfamos en algo, todos fracasamos en algo, no hay existencia sin frustración y, si no aprendemos a soportar el escozor del vivir, vamos fatal. (2022)

Enseñar a aprender implica entre muchas cosas que el alumno ha de saberse parte activa del aprendizaje porque sin él no hay nada. Y se nos desmorona muchas veces la voluntad con este asunto que es intentar explicar a 45 personas en clase de idioma extranjero que necesitan saber morfosintaxis. Y que también necesitan querer aprenderla a pesar de que no resulte del todo claro en las guías del alumado. A este respecto podemos leer:

Peut-on admettre sans débat que plus on affirme le rôle central des langues, moins on les enseigne réellement ? Partant, est-il admissible de focaliser l'ensemble de la recherche sur les compétences interculturelles, les savoir-être, au détriment des compétences linguistiques, les savoirs, et des compétences de communication, les savoir-faire ? (B. Maurer, Titre du chapitre 1.2. in MAURER 2012, Conclusion p. 152).

Pero muchas veces los alumnos ligan la nota (que reivindican hasta la exasperación) con haber logrado... no se sabe, ¿engañar al docente? Desde luego, fortalecer su carácter, que el del alumno, va a ser que no. Sin embargo, sería sumamente importante tratar de incidir en la eliminación de la extrema facilidad. Como sabemos:

La resiliencia es la capacidad de hacer frente a las adversidades de la vida, transformar el dolor —la dificultad— en fuerza motora para superarse y salir fortalecido. Una persona resiliente comprende que es el arquitecto de su propia vida y de su destino (Ncasaadmin, 2020).

Y tal vez nos estemos equivocando también en el método, ese método en el que las TICs lo son todo por el hecho de que tantos

alumnos se muestran más rápidos utilizadores de los medios informáticos y de esas tecnologías que muchos profesores, lo que no supone que comprendan cómo se hace lo que hacen, y tampoco supone unas destrezas en informática, más bien es un indicio de las horas que han pasado desarrollando unas habilidades. Unas habilidades en vez de otras.

A este respecto podríamos añadir el hecho consumado de que muchos alumnos no leen. Michel Tournier decía «Oui, je crois qu'un livre a toujours deux auteurs : celui qui l'a écrit et celui qui le lit» (1986, p.222). Las experiencias que emanan de los libros se hacen cada vez más escasas en un mundo con prisas y sin rumbos.

Con respecto a la superabundancia de TICs y al mayor o menor rendimiento que estas herramientas pueden procurar a nuestros alumnos, el neuropsiquiatra Boris Cyrulnik responde en estos términos a la pregunta de si hay que prohibir las pantallas:

Nous le dirons à nouveau : pas d'ordinateur ni de tablette jusqu'à 6 ans. Si les enfants ont l'air sages face à un écran, c'est parce qu'ils sont médusés, hypnotisés. Mais cette fascination implique une perte des relations. Non seulement ils n'apprennent rien, mais cela entraîne une altération de l'empathie et des troubles du développement (Quenet, 2018).

¿Cuál es el haber con el que el docente cuenta en el desarrollo de sus funciones? La respuesta es sencilla: el haber es todo su estudio y su concepto del aprendizaje y de la enseñanza y lo que vislumbra a lo largo de los años cuando observa a quien aprende, y el ensayo y el error tantas veces vividos en su propio método. El docente cuenta con todo lo que le llevó a decidir querer ayudar a que otros puedan mejorar sus posibilidades de lograr una vida feliz mediante el desarrollo de sus competencias.

Pero, ¿de qué le vale su formación y su saber-hacer cuando se enfrenta a la apatía y al mínimo esfuerzo que ciertos alumnos han desarrollado ya brillantemente gastando el tiempo en esforzarse en no hacer nada que no sea lúdico, y a mínimos? En un espíritu que se retroalimenta sin cesar. Y claro, es un problema grave pues como lo expresa Christophe Clavé:

Moins de mots et moins de verbes conjugués c'est moins de capacités à exprimer les émotions et moins de possibilité d'élaborer une pensée. [...] Sans mot pour construire un raisonnement, la pensée complexe chère à Edgar Morin est entravée, rendue impossible [...]. Plus le langage est pauvre, moins la pensée existe. [...] Il n'y a pas de pensée critique sans pensée. Et il n'y a pas de pensée sans mots» (2019).

Daniel Arias-Aranda lo expone de otro modo, incluso utilizando el estilo directo:

Los profesores estamos hartos de formarnos en técnicas docentes multidiversas y de pelajes exóticos para motivar al alumnado. Lo que está claro es que si tú, estudiante, no tienes interés, yo no puedo plantarlo en ti. Pero sí puedo hacerte creer que vales, aunque sepa que es mentira (2022).

No podemos hacer que la responsabilidad caiga sobre ellos, sobre nuestros alumnos, ellos son los que pagan siempre el pato, incluso más que nosotros. Es necesario que existan movimientos y transformaciones que hagan otra escuela posible y extirpen el profundo deterioro que sufren los templos del saber. Daniel Arias-Aranda con la carta a sus alumnos que tanto ha circulado en las redes viene a concluir como sigue: “Devolvamos al profesorado universitario las competencias perdidas como autoridad intelectual a la hora de diseñar planes de estudio, modelos de enseñanza y currículum” (2022). Otros docentes también hacen lo propio: el congreso *La necesidad social del conocimiento* se celebró en Barcelona el día 26 de noviembre de 2022 en la Residencia de Investigadores del CSIC. Estuvo abierto a profesores, pero no solo a ellos, y quiso ser el aglutinante que convirtiera el descontento, casi podríamos decir que el desconcierto de los docentes, enfrentados a otra nueva ley educativa que provoca estupor. “Será quizás el comienzo de un movimiento desde abajo para salvar a los alumnos de los experimentos y la pampolina que brotan del gobierno, las comunidades autónomas y los gurús pedagógicos” (Soto Ivars, 2022).



[https://www.facebook.com/OrgullosDeSerDocent/photos/por-fin-hemos-creado-el-arma-m%C3%A1s-poderosa-del-mundo-la-educacionvi%C3%B1eta-de-yo-run/1924048901010886/?paipv=o&eav=AfaAgbyp-2dDUcVUiBnOQYDH-l2jawtideAzKWMbdX3rxbmwQx2SICGwhQtpV779GV7s&\\_rdr](https://www.facebook.com/OrgullosDeSerDocent/photos/por-fin-hemos-creado-el-arma-m%C3%A1s-poderosa-del-mundo-la-educacionvi%C3%B1eta-de-yo-run/1924048901010886/?paipv=o&eav=AfaAgbyp-2dDUcVUiBnOQYDH-l2jawtideAzKWMbdX3rxbmwQx2SICGwhQtpV779GV7s&_rdr)

## CONCLUSIÓN

La viñeta que pretende servir de colofón a lo expuesto tiene dos lecturas posibles. Dos lecturas posibles que expresan lo bueno y/o lo malo de una misma situación que podemos y debemos revertir. En todo caso, si el arma más poderosa es la educación, y que la educación puede ser tanto un propulsor para el conocimiento como el propio misil que acabe con todo, solo una cosa es cierta a estas alturas

y es que, nosotros, los docentes, somos los instrumentos necesarios para cualquiera de las dos posibles realidades. En nuestras manos está decidir hacia dónde tendemos en el difícil y estimulante arte —a veces tan ingrato— de la docencia.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARIAS-ARANDA, D. (2022) “Querido alumno universitario de grado: Te estamos engañando”: [https://twitter.com/daniel\\_\\_arias/status/1608784542801997826?lang=es](https://twitter.com/daniel__arias/status/1608784542801997826?lang=es)
- CHOMSKY, N. (2017). *Réquiem por el sueño americano* documental completo del 1 de octubre 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=qkbwWGo7UYI>
- CLAVÉ, C. (2019). In : <https://www.breizh-info.com/2022/02/19/180125/plus-le-langage-est-pauvre-moins-la-pensee-existe-christophe-clave-contre-les-fossoyeurs-de-lesprit-humain/>
- MASSÓ, X. (2022). In: SOTO IVARS, J. (2022). ‘TRINCHERA CULTURAL’ In: [https://www.elconfidencial.com/cultura/2022-11-14/lomloe-reforma-educativa-ocre-episteme-profesores\\_3520591/](https://www.elconfidencial.com/cultura/2022-11-14/lomloe-reforma-educativa-ocre-episteme-profesores_3520591/)
- MAURER, B. & PUREN, C. (2019). *CECR : par ici la sortie !* Éditions des archives contemporaines, France, 314 p. In : <https://doi.org/10.17184/eac.9782813003522>, <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019d/>.
- MAURER, B. (2012). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris : Éditions des archives contemporaines 156 p. (Compte-rendu de lecture par Christian Puren. In : <https://www.christianpuren.com/mestravaux/2012a/>)

MECRL (2001) in: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

MONTERO, R. (2022) en su columna de *El País*: <https://elpais.com/eps/2022-09-18/un-enigma.html>

MURCIA, I. (2022). In: SOTO IVARS, J. (2022). 'TRINCHERA CULTURAL' In: [https://www.elconfidencial.com/cultura/2022-11-14/lomloe-reforma-educativa-ocre-episteme-profesores\\_3520591/](https://www.elconfidencial.com/cultura/2022-11-14/lomloe-reforma-educativa-ocre-episteme-profesores_3520591/)

NCASAADMIN, (2020). <https://fundacionnuestracasa.com/la-resiliencia/>

PIQUEMAL, M. (2022). *Libération* el 27 de septiembre de 2022, (Enquête Libé, 2022). : [https://www.liberation.fr/societe/education/enseignement-superieur-boites-a-diplomes-et-machines-a-sous-20220927\\_QB6TQLTGIBHL7PT53GPTSTGMIM/](https://www.liberation.fr/societe/education/enseignement-superieur-boites-a-diplomes-et-machines-a-sous-20220927_QB6TQLTGIBHL7PT53GPTSTGMIM/)

PUREN C. (2001), «Quelques considérations sur 'la politique européenne de l'enseignement des langues'». *Les Langues modernes* n° 3, juillet-août-septembre, pp. 4-12, In : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2001j/>

—. (2023). *Les orientations actuelles de la didactique des langues-cultures et l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Conferencia inaugural del Colloque international «Éthique, citoyenneté et enjeux éducatifs dans l'enseignement-apprentissage des langues», Université d'Artois. Arras.

QUENET, M. (24/03/2018) en *Le journal du dimanche*: <https://www.lejdd.fr/Societe/boris-cyrulnik-pas-dordinateur-ni-de-tablette-pour-les-moins-de-6-ans-3608390>

SOTO IVARS, J. (2022). 'TRINCHERA CULTURAL' In: [https://www.elconfidencial.com/cultura/2022-11-14/lomloe-reforma-educativa-ocre-episteme-profesores\\_3520591/](https://www.elconfidencial.com/cultura/2022-11-14/lomloe-reforma-educativa-ocre-episteme-profesores_3520591/)

TOURNIER, M. (1986) *Petites proses*, Folio.

YO\_RUNNER (2022) Viñeta in: [https://www.facebook.com/OrgullosDeSerDocent/photos/por-fin-hemos-creado-el-arma-m%C3%A1s-poderosa-del-mundo-la-educacionvi%C3%B1eta-de-yo-run/1924048901010886/?paipv=0&eav=AfaAgbyp-2dDUcVUiBnOQYDH1zjawtideAzKWMbdX3rxbmwQx2SICGwhQtpV779GV7s&\\_rdi](https://www.facebook.com/OrgullosDeSerDocent/photos/por-fin-hemos-creado-el-arma-m%C3%A1s-poderosa-del-mundo-la-educacionvi%C3%B1eta-de-yo-run/1924048901010886/?paipv=0&eav=AfaAgbyp-2dDUcVUiBnOQYDH1zjawtideAzKWMbdX3rxbmwQx2SICGwhQtpV779GV7s&_rdi)



DRAMATIZACIÓN APLICADA:  
ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA  
EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO DEL BAIX LLOBREGAT  
(BARCELONA)

---

*David Sánchez Pacheco*  
Universidad de Alicante / Instituto Torre Roja (Viladecans)



La propuesta práctica que a continuación presentamos se centra en el recorrido y el papel que acontece el teatro en la educación, concretamente aplicado en un instituto de ESO y Bachillerato del área metropolitana de Barcelona, ahora más que nunca que el aprovechamiento de los recursos teatrales en el ámbito educativo parece estar a la orden del día, con propuestas de innovación didáctica que presentan una cierta ambición por la multiplicidad de competencias y beneficios que conlleva el arte escénica por excelencia.

Tradicionalmente, la presencia del componente teatral ha sufrido una situación delicada en los currículums de las materias de los ciclos afectados. La enseñanza de las peculiaridades del género dramático, no hemos de olvidar que también forma parte del currículum conjuntamente a los otros géneros literarios, contribuye con un carácter fundamental e idóneo en la educación integral de los adolescentes, desde el momento en el que se trabaja el desarrollo de las grandes cuatro habilidades, tanto las académicas (leer y escribir) como las sociales (entender y hablar) y, como resultado de su carácter poliédrico, también del lenguaje no verbal y de expresión de los jóvenes, así como el trabajo de los valores humanos, la imaginación, la creatividad...

Todos estos aspectos incentivan la lectura, favorecen la empatía y permiten aprender a valorar los sentimientos propios y los ajenos,

así como permiten hacer un acercamiento al disfrute del arte escénica, sin dejar de hacer mención a la importancia y a su papel relevante en la sociedad, como herramienta de placer estético, creadora de reflexión sobre los conflictos sociales, de catarsis social, difusora de ideologías y medio de entretenimiento que nos consolida y conforma culturalmente.

A través de las herramientas y estrategias que presentamos en tres grupos-clase, como son el Proyecto de Diversificación Curricular (PDC), el Proyecto teatral de 2º de la ESO y el Taller de creación literaria de 1º de Bachillerato, con unas pautas concretas y preparadas para hacerlas más accesibles, los docentes desarrollan un papel muy importante, el de guía, para acercar al alumnado el propósito particular en cada uno de los casos a través de las premisas que aquí se plasman.

La dramatización aplicada en la enseñanza nos ayuda con una metodología que favorece los tres vértices del triángulo que presentamos: actitud, conocimiento y uso. Sin embargo, cuando una lengua es minorizada y minoritaria, en tanto que corre riesgo su supervivencia y existe toda una serie de prejuicios de los propios hablantes, dos de los tres vértices (actitud y uso) cobran más protagonismo que el tercero (conocimiento).

## OBJETIVOS

Nuestro objetivo es presentar, compartir y que sea fuente de debate y puesta en común todo un conjunto de estrategias puestas en práctica en el centro educativo donde se contextualiza este escrito, y que buscan la efectividad y los beneficios de la dramatización aplicada en enseñanza desde diferentes perspectivas, de tal manera que se puedan combatir prejuicios y actitudes lingüísticas negativas que apuntan a la importancia de la dramatización aplicada y sus ventajas formadoras que conlleva en los adolescentes, con tan sólo una mínima presencia en cualquiera que sea la materia.

## CONTEXTO

La comunicación que presentamos se contextualiza en una sociedad plural y diglósica, lingüística y culturalmente, como es Cataluña, y en extensión el País Valenciano y las Islas Baleares, donde la multiplicidad de identidades supone un reto lingüístico-identitario para todo docente y, más todavía, para los docentes especialistas de una lengua minorizada, como es el catalán.

El instituto pertenece a la zona periférica y metropolitana de Barcelona, más concretamente lo situamos en el municipio de Viladecans, que se caracteriza por un núcleo antiguo de habla catalana rodeado de toda una reciente periferia con unos rasgos y unas características culturales y lingüísticas muy diferenciadas del casco urbano. Para que podamos tener una dimensión real del municipio, Viladecans cuenta con 14 centros de primaria (9 públicos, 5 concertados), 10 centros de Educación Secundaria Obligatoria (6 públicos, 4 privados) y un instituto escuela. Representa un total de 66.875 habitantes, actualmente, según el anuario estadístico del ayuntamiento en el momento en el que se escriben estas palabras.

Según el Instituto de Estadística de Cataluña (IDESCAT), en el año 2011, para que nos podamos hacer una idea sociolingüística del contexto en el que nos situamos, un 65% de la población del municipio afirmaba saber hablar el catalán. Este porcentaje no es síntoma de una buena salud lingüística, puesto que habría que ver, además, de este 65% que afirma saber hablar el catalán, cómo y cuándo lo habla. Recordemos que una cuestión es el conocimiento de una lengua y otros aspectos muy diferentes son el uso y la actitud, puesto que partimos de la máxima siguiente: la lengua que está condenada a desaparecer es aquella que no se habla y pierde ámbitos de uso.

A pesar de que esta lengua es, o tendría que ser, la lengua vehicular del aprendizaje, según la Ley de Educación de Cataluña (LEC) 12/2009, del 10 de julio, no goza de una buena salud lingüística, y muestra de ello es el porcentaje de la comarca, el Baix Llobregat, que tiene como lengua inicial, de identificación y habitual el catalán; según datos del IDESCAT, en el año 2018, un 13'9% afirma tener el catalán como lengua inicial, en comparación de un 70'1% restante que representa el español, pero además el catalán supone un

15'3% como lengua de identificación, confrontado así a un 71'8% en el caso de la lengua española, y como lengua habitual, se observa un 14'8% en el caso de la lengua catalana y 72'9% de la española.

Por lo tanto, la enseñanza del catalán no parte de una situación sociolingüística favorable. No obstante, lo interesante del centro educativo, más allá del contexto sociolingüístico desfavorable que presenta el municipio y la comarca, es que acoge a más de 1.200 alumnos en todas las opciones existentes y posibles de enseñanza reglada en Catalunya, como ahora las siguientes: Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, Ciclos formativos: medio y superior, Recurso SIEI (Apoyo Intensivo de Escolarización Inclusiva), IFE (Itinerario Formativo Específico) y FP (Formación Profesional).

#### LA DRAMATIZACIÓN APLICADA

El término *dramatización*, de entre todo un abanico de definiciones y posibilidades existentes, lo entendemos a la manera de Cañas *et al.* (1996), matizado por las definiciones del *Diccionario del Instituto de Estudios Catalanes*, el *Diccionario del Teatro* de Patrice Pavis y, también, en un sentido anglosajón. En otras palabras, lo entendemos como cualquiera de las actividades que se podrían realizar dentro del ámbito escolar, así como los procedimientos o recursos didácticos, que consisten en dar forma teatral a aquello que en un principio no la tiene. Sin embargo, utilizaremos los términos teatral, dramático, escénico y dramatúrgico como simples sinónimos.

El sentido anglosajón, que es el término que verdaderamente nos interesa, lo seguimos en la dirección que indican Cervera (1982), Tejerina (1994) y Bercebal (1995), y en el que tanto profundiza Sánchez Velasco (2016) en su tesis doctoral, quien enfatiza la diferencia entre los adjetivos *teatral* y *dramático*: bajo el calificativo *teatral* existe esa apreciación de resultado final y de producto, mientras que en el de *dramático* el único aspecto negativo que puede existir recae en el hecho de no intentar el propósito o no involucrarse en la actividad.

En esta línea, Mascaró (2001: 9) afirma que «Teatro es juego. Cuando somos pequeños imitamos, y así aprendemos. Resulta muy divertido hacerlo; por esa razón no sabemos dónde empieza el

aprendizaje y dónde termina el juego». El concepto *dramatización* lo acabamos de entender en la dirección que apunta Mascaró (2001) y que Vallon (1984: 17) en el capítulo «El juego formador» de su obra matiza: es importante el aspecto lúdico de la dramatización porque «al contrario que el adulto, que entiende el juego como motivo de distracción o de desafío, el niño juega de forma natural y con seriedad», pues de esta forma nos aseguramos el grado de implicación del alumnado en nuestras propuestas.

## ENSEÑANZA DEL CATALÁN

Aplicamos metodologías de la dramatización para combatir los prejuicios lingüísticos y que la lengua no acontezca material de vitrina o laboratorio, sino materia viva y social, a partir de la asertividad lingüística.

Autores como Ruiz, Sanz y Solé (2001) coinciden en señalar ciertas características de este fenómeno psicosocial, entre las cuales nos interesa destacar los aspectos siguientes, para conjuntamente al teatro aplicado ponerlos al servicio de los objetivos didácticos. En cualquier actitud lingüística se pueden distinguir tres factores: el factor comportamental, el asertivo y el cognitivo.

Cognitivamente, un individuo con actitudes negativas o positivas ante una lengua es capaz de dar razones del mismo tipo sobre ella, más o menos argumentadas. La cual cosa comporta que de manera afectiva y emocional se pueda querer u odiar a una variedad lingüística o sentirla próxima o distante, sin más razones que las puramente emocionales.

El valor cognitivo y afectivo son inferidos por el factor comportamental, que es el componente clave para modificar las actitudes, puesto que a través del comportamiento podemos llegar a los otros dos niveles.

Si el comportamiento asertivo está caracterizado por la defensa de los derechos propios respetando los derechos de los otros, en los otros extremos se encuentran las dos actitudes a trabajar: el comportamiento agresivo, definido por la defensa de los propios derechos sin tener en cuenta los derechos ajenos, y el pasivo, es decir, la

renuncia a defender los derechos personales por miedo a enfrentarse a los otros.

En este punto y en el marco referencial expuesto, es donde ubicamos y presentamos las estrategias de innovación didáctica puestas en práctica en tres grupos-clase.

### TRES EJEMPLOS DE GRUPOS Y PROYECTOS

#### *Primer grupo: Proyecto de Diversificación Curricular (PDC)*

El primer grupo forma parte de las diferentes medidas educativas que permiten ajustar la respuesta educativa de forma flexible, preventiva y temporal a las necesidades del alumnado. Este grupo forma parte del Proyecto de Diversificación Curricular (PDC) o, como lo hemos rebautizado en nuestro centro, Aula Profesionalizadora (AP), la cual se encuentra integrada por alumnos de 3.º y 4.º de la ESO y tiene como finalidad favorecer que los alumnos que lo requieran puedan lograr los objetivos y las competencias clave de la etapa, mediante una organización de contenidos y materias del currículum diferente a la establecida a todos los efectos, y con una metodología específica y personalizada: en el caso que nos ocupa, la dramatización aplicada, que se encuentra al lado de otras asignaturas como huerto, cocina, taller de reparación de bicicletas y los diferentes ámbitos: ámbito científicotecnológico, el historicohumanístico, artístico y el ámbito lingüístico.

En el caso de los alumnos de 4.º de la ESO, se les ofrece la participación en el proyecto Órbita, que es un proyecto en el que se realizan prácticas educativas en un entorno laboral en función de sus intereses. Por lo tanto, cada unidad didáctica comprende contenidos de las asignaturas de catalán, castellano e inglés y actividades de dramatización y situación, como por ejemplo *role playing* de una entrevista de trabajo, una reclamación de un cliente, un proceso de despido laboral o cualquier situación que requiera un dominio asertivo y una necesidad de técnicas orales y discursivas, que les permita dominar herramientas y mecanismos para afrontar situaciones futuras a las que todavía no han hecho frente.

A modo de ejemplo, una de las unidades didácticas introductorias, iniciales, que hemos llevado a cabo la hemos elaborado a partir del teatro de Carles Alberola, puesto que este autor presenta una gran sensibilidad, así como una gran capacidad de observación y crítica, a los hechos que matizan la sociedad en todos sus sentidos: tópicos, costumbres, lenguas, política, cultura, multilingüismo...

De manera ilustrativa, en el caso de la lengua catalana, a partir de las obras *Que tinguem sort!* (2011) y *Mandíbula afilada* (2000), hemos estudiado y aprendido los fenómenos originados por el contacto de lenguas, hemos identificado los diferentes tipos de prejuicios lingüísticos y sociales y hemos sabido qué mecanismos los favorecen. Con una serie de textos extraídos de las obras en cuestión, el alumnado ha identificado y justificado todos los conceptos aprendidos sobre el contacto de lenguas y ha realizado una tarea práctica dónde ha tenido que abrir bien sus sentidos y grabar todos aquellos prejuicios que han sido capaces de captar en un periodo de tiempo, para transformarlos en un texto teatral y ver de manera asertiva cómo habría que actuar en cada una de las situaciones.

A partir de este punto, realizamos una dramatización o, la alternativa para los más inhibidos, radio-teatro. En cuanto a la lengua española, se ha tratado la etnolingüística, especialmente los refranes, que conecta directamente con la literatura popular. Obviamente, si cualquier alumno consulta la información sobre el contacto lingüístico facilitada anteriormente se da cuenta que siempre que hay contacto lingüístico, una lengua sale perjudicada, es decir, sufre un proceso de minorización. ¿Qué lengua es la más propensa a recibir refranes de la otra? Evidentemente el catalán. Se vehicularon los contenidos a través de los fenómenos de contacto de lenguas y la literatura popular y su permeabilidad.

Los textos elegidos fueron *Estimada Anuchka* (1995), *Curriculum* (1998), *Per què moren els pares?* (1998), *Mandíbula afilada* (2000) y *Almenys no és Nadal* del 2004. Por parejas se repartieron, y con roles establecidos se hizo una lectura de diferentes fragmentos con este filtro etnopoético, realizamos un vaciado para extraer los recursos de la literatura popular española que encontraron y los relacionamos con expresiones latinas actuales en nuestro día a día para incorporarlas en su cotidianidad. Después de una puesta en común,

¿seríamos capaces de crear un diálogo únicamente con refranes y que tenga sentido?

Y en cuanto al inglés, con unas metodologías basadas en el acto comparativo para llegar al comunicativo, partimos de la literatura dramática de Carles Alberola para conectarla con el cine inglés y el ejemplo por excelencia de la literatura dramática inglesa, *Romeo y Julieta* (1984) de Shakespeare. De esta forma, el alumnado fue consciente, puesto que tuvo que trabajar los textos de forma activa y en la lengua original, de las diferencias y las similitudes entre ambas culturas en las que contextualizamos los textos, de los datos y peculiaridades de ambos autores tan distantes en el tiempo, de los recursos que ofrecen ambas lenguas...

Vehiculamos los contenidos a través de las obras de *Ficcio* (2014) y las escenas finales de *M'esperaràs?* (2013) del mismo Alberola y *Romeo y Julieta* (1984). Después del análisis de los fragmentos de las obras, creamos un avatar para hacer una caracterización física y psicológica (también objetivos, ¿por qué nos cuenta la historia?, su relación con los hechos que narra, etc.) del personaje creado, y finalmente, elaboramos un monólogo que reproduciría el avatar.

O, también llevamos a cabo el siguiente reto: una vez dividimos la clase en dos grupos, escribimos una escena de amor protagonizada por Pilar y Romeo, y otra de desamor llevada a cabo por Julieta y Rubén. El alumnado tenía que tener en cuenta que son personajes muy alejados temporalmente, de culturas diferentes, de lenguas diferentes y todo lo que su imaginario colectivo conectase con el concepto de amor y desamor.

### *Segundo grupo: Proyecto teatral de 2º de la ESO*

Otro ejemplo de grupo-clase totalmente diferente al de Aula Profesionalizadora mencionado anteriormente, es el de 2.º de la ESO, para el cual se ha creado un proyecto de unas 60 horas, siempre con un margen de flexibilidad atendiendo a los diferentes ritmos de aprendizaje, en el que hemos aplicado varias técnicas que se sitúan bajo el paraguas de la dramatización aplicada.

El proyecto bautizado con el nombre de «MercART Escènic» supone un gran y emocionante reto para el alumnado en el que tienen que crear su propia compañía teatral y presentar una propuesta de participación al certamen que se organiza en el instituto. Pero para hacerlo, habrá que conocer qué es y cómo es el funcionamiento de un grupo teatral: desde su constitución y organización, a los diferentes oficios teatrales, el trabajo de la puesta en escena de un texto, pasando por encima de su escritura y ensayo, dominar la voz, trabajar la decoración, la música, el diseño de la obra, etc. hasta llegar a la puesta en escena en los diferentes emplazamientos del instituto destinados a tal uso para el certamen.

El proceso de construcción supone la adaptación de uno de los siete capítulos de la obra *El llibre de les bèsties* de Ramon Llull, una narración breve donde el universo animal refleja el universo humano: diferentes animales mediante la argumentación deciden cuál de ellos tendría que acontecer rey. La adaptación al género teatral es sencilla puesto que en la obra se dan argumentos a favor y en contra de designar rey a los animales en cuestión en base a, por ejemplo, su alimentación o a aquello que la cultura popular ha creído de ellos, por ejemplo, el león no lo podría ser porque es un animal carnívoro y se alimentaría de algún otro personaje, o todo el mundo sabe que los zorros no acostumbran a ser transparentes y siempre esconden alguna estrategia con mucha astucia.

De manera autónoma, el alumnado trabaja en este propósito. Primero hay que constituir la compañía teatral. A cada uno de los alumnos se le asigna un cargo con unas funciones concretas, estos cargos (productor/a, promotor/a, director/a, figurinista e intérpretes) se irán intercambiando en cada sesión para que cuando acabe el proyecto todos y todas los y las integrantes de la compañía dominen todas las funciones con naturalidad; hay que decir, sin embargo, que en última instancia todos y todas serán actores y actrices. Seguidamente se hará el acta institucional y de creación de la compañía con la inscripción al certamen, donde se proporciona un pequeño dossier con la ficha técnica de la compañía (nombre, integrantes del grupo y una imagen grupal de los integrantes). Es un buen momento para trabajar las destrezas lingüísticas y artísticas.

El profesorado repartirá los capítulos a los diferentes grupos. Tendrá en cuenta las necesidades y potencialidades de cada uno de ellos. Es decir, dará los capítulos más breves y asequibles a los grupos con un ritmo de aprendizaje más bajo y los más largos y complejos a los grupos con un ritmo más ambicioso. Además, la compañía, antes de enviar la ficha técnica, tendrá que añadir el resumen del argumento del capítulo a representar, relación de los personajes con los integrantes del grupo, así como la previsión de material para hacer el decorado de la obra, previsión del vestuario, maquillajes, material, etc. para caracterizar los personajes, y elaborar un escrito firmado por toda la compañía donde se deje constancia, por voluntad expresa, de la participación en el certamen.

Más adelante, se empieza un proceso de documentación donde entran en juego los contenidos de muchas materias: estudiarán los orígenes, la evolución y los diferentes oficios del teatro. Además, se adentrarán en la cultura, en la sociedad, en la literatura (con los diferentes movimientos literarios de la época y la figura de Ramon Llu-ll) y la música (con los géneros y movimientos musicales, así como los diferentes compositores) para poder ubicar los posibles elementos contextuales de su adaptación.

También, se realiza una documentación científica con los personajes importantes de la época en la que se sitúa la obra, con los respectivos adelantos y acontecimientos significativos.

Una vez contextualizado el marco histórico, científico, social y artístico, se zambullen de golpe en la adaptación. Se hace un borrador pautado de la adaptación del texto y se trabaja la ambientación de la obra con efectos sonoros, el decorado y el cálculo de potencias de iluminación, es aquí donde conectamos con las disciplinas del ámbito artístico y tecnológico.

Avanzando en este proceso de construcción y nuevamente ligado con el aspecto artístico, se involucran en la caracterización de los personajes, con el vestuario, maquillaje y la elaboración de máscaras. Por último, entran plenamente en juego las competencias matemáticas: el alumnado tendrá que elaborar una gestión financiera donde realizará el correspondiente presupuesto del espectáculo.

Finalmente, sólo hace falta la promoción y distribución de la obra, con su correspondiente tríptico en inglés y la grabación y

subtitulación de los primeros minutos del espectáculo en español para optar a diferentes futuros certámenes.

Hay que decir que previamente a la puesta en escena final se realiza una sesión de pérdida de la vergüenza, desinhibición y técnicas corporales y vocales a cargo de una persona con formación actoral, ajena al centro. Cómo decíamos, todo este trabajo lo realizarán de manera autónoma, a través de *Google Sites*, y con un *Classroom* vinculado, donde tendrán que depositar las tareas encomendadas para su correspondiente evaluación.

El profesorado sólo hace de guía y supervisor del proceso de aprendizaje. La variedad de las prácticas a realizar se concreta desde el trabajo de las competencias concretas de las diferentes materias del currículum, hasta la diversidad de recursos y metodologías empleadas para llevarlas a cabo.

### *Tercer grupo: Taller de creación literaria de 1º de bachillerato*

Por último, de manera anecdótica, como síntesis de todas las destrezas trabajadas anteriormente y ya con una visión también puesta en el resultado y no sólo en el proceso de aprendizaje, encontramos el Taller de creación literaria y escénica de 1.º de bachillerato en el que, por lo que en el campo teatral representa, llevamos a cabo diferentes tareas de escritura, desde simples ejercicios de inspiración hasta crear argumentos, tramas y diálogos, que nos permiten la elaboración de una obra de autoría propia, así como la puesta en escena de un texto ajeno como es el de *Plastilina* de Marta Buchaca, para representarla en la Diada de Sant Jordi.

Se ofrece, por lo tanto, la perspectiva, un tanto más exigente que en el grupo anterior, de autoría, dramaturgia e interpretación, con los roles antes descritos para dar cabida a todo el alumnado, desde los más inhibidos a los más desinhibidos, pero siempre con una perspectiva de proceso y mejora.

## CONCLUSIONES

La presencia de la dramatización aplicada en el sistema educativo y social cada vez es más frecuente.

En el 1996 se publicaban las actas del 6º Encuentro de Teatro de Verano por Ediciones Bromera, donde se evidenciaba una postura positiva a favor de introducir el teatro en la educación:

Si del teatro se ha dicho que es el arte de las mil caras, numerosas y diferentes son también las formas de entender la educación; incluso, hay disparidad de criterios en el nombre: educación, enseñanza, didáctica, pedagogía... Por lo tanto, teatro y educación, simultáneamente, suponen un tándem perfecto con una multiplicidad de posibilidades que nos han parecido tan atractivas como funcionales y útiles.

¿Por qué no aprovechar esta simbiosis perfecta entre dos conceptos que se complementan a la perfección? Ese mismo año la compañía de Alzira, Tarumba Teatre, en la presentación de ese mismo simposio sobre teatro y educación lo introducía de la siguiente manera:

Si el concepto de teatro es amplio, es necesario situarlo junto a otro de tamaño similar, la educación, con el cual, con las fricciones consiguientes y naturales, amores y desamores, siempre ha sido condenado a formar pareja, extraña pareja, a lo largo de la historia de la cultura. Esperemos que los nuevos aires educativos que actualmente se están implantando hagan replantearnos la situación actual y potencien el papel del teatro en nuestras escuelas y nuestros institutos, es decir, se normalicen las relaciones.

De este modo, con las diferentes metodologías de la dramatización aplicada y en un contexto de conflicto lingüístico, reforzamos las actitudes lingüísticas de un alumnado que presenta cierta reticencia a emplear el catalán también en el ámbito educativo, donde adoptan una conducta que depende de factores como, por ejemplo, el factor grupo, el factor situación o el factor modelado: el alumnado, en diferentes condiciones y proporcionalidades, adquiere los

contenidos preestablecidos por el currículum desde una perspectiva lúdica, en algunos casos, pero sobre todo de reto práctico con el que se trabajan los dos vértices del triángulo expuesto anteriormente: actitud y uso. Porque si algo hace especial a nuestro alumnado, en comparación a otro de otras comunidades monolingües, es que acontece bilingüe y puede potenciar así las propiedades propedéuticas y de adquisición de lenguas.

Es fundamental que en esta nueva metodología que proponemos, el alumnado represente un papel activo y protagonista que lo haga interactuar con las realidades (escenas, personajes, contenidos, sensaciones...) de las dinámicas: no concebimos el proceso de aprendizaje sin esta cuestión. De esta manera se potenciará un aprendizaje significativo a partir de la experiencia y les servirá para reflexionar y aprender a nivel personal, colectivo e individual, la cual cosa les hará madurar y aprender de nuevas formas, nuevos valores, nuevos conocimientos y nuevas sensaciones, a través de la empatía, a través de las situaciones literarias y ficcionales facilitadas.

La diversidad de propuestas y de técnicas aquí plasmadas evidencia la funcionalidad y aplicabilidad del componente teatral en los diferentes ámbitos temáticos y curriculares del sistema. Los contenidos preestablecidos no solo se pueden trabajar de una única forma, sino que con el objetivo último de transmitir y hacer aprender esos conocimientos se podrá motivar al alumnado y hacerlo combatir otra serie de cuestiones (personales, físicas, psicológicas, actitudinales...) que serán imprescindibles para ir un paso más allá: se hará evidente la necesidad de proponer actividades y recursos con los que los adolescentes puedan sentirse autorealizados, ilusionados y motivados en la tarea lingüística.

Además, atendiendo a la condición humana de esta arte, tal como explicita Navarro *et al.* (2003: 13), cuando habla del carácter del teatro, «siempre se trata de la persona, sus relaciones y sus conflictos», y así se evitará la deshumanización, la impersonalidad y las metodologías obsoletas, frustrantes y aburridas.

En definitiva, esperemos que el teatro en la educación, tanto por lo que incumbe al alumnado como al profesorado, aumente significativamente y avance por caminos esperanzadores que ya se evidenciaban hace tres décadas y que todavía tienen un largo recorrido y

una larga vigencia en nuestro panorama educativo, porque como ya evidenciaba J. Leif, (1995) hace treinta años:

El problema pedagógico no consiste en responder las preguntas, sino ayudar a imaginar, descubrir y sugerir caminos, nuevos caminos, que conduzcan a las preguntas que permitirán la comprensión, la explicación o la justificación de los objetivos educativos.

## BIBLIOGRAFÍA

AYUNTAMIENTO DE VILADECANS. Anuario estadístico. Material en línea:  
<https://www.viladecans.cat/es/anuario>

GENERALITAT DE CATALUNYA:

*Diccionario de la lengua catalan, Institut d'Estudis Catalans*  
Instituto de Estadística Oficial de Cataluña. Material en línea:  
<https://www.idescat.cat/>  
*Ley de Educación de Cataluña (LEC)*, 12/2009, del 10 de julio

BERCEBAL, Fernando, *Drama: un estadio intermedio entre el juego y el teatro*. Ciudad Real: Ñaque, 1995

CAÑAS, José; BATALLER, Salvador; MARTÍNEZ, José Antonio; NAVARRO, Antonio; CLARAMUNT, Empar; LAFERRIÈRE, Georges; MOTOS, Tomàs y TEJEDO, Francisco, *Teatre en l'Educació*. Alzira: Edicions Bromera, 1996

CERVERA, Juan, *Teatro y educación*. Barcelona: Don Bosco, 1982

LEIF, Joseph, *L'imagination créatrice: créativité ou activité?* París: Delagrave, 1995

MASCARÓ, Pere, *El arte de la enseñanza: Teatro*. Ciudad Real: Ñaque, 2001

- NAVARRO, Antonio y MOTOS, Tomàs, *El paper de la dramatització en el currículum*, dins de «Didàctica de la llengua i la literatura», Revista Articles, Núm. 29, págs. 10-28, 2003
- PAVIS, Patrice, *Diccionario del teatro: Dramaturgia, estética, semiología*. Madrid: Paidós Ibérica, 1998
- RUIZ, Francesc; SANZ, Rosa y SOLÉ, Jordi, *Diccionari de sociolingüística*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 2001
- SÁNCHEZ VELASCO, Alberto, *La dramatización como Estrategia para la Mejora de la Competencia Comunicativa: Una Investigación en Educación Secundaria desde las Técnicas de Improvisación y Clown*. (Tesis doctoral) Universidad de Murcia. 2016. Enlace en línea: <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/366514/TASV.pdf?sequence=1>
- TEJERINA Isabel, *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI, 1994
- VALLON Claude, *Práctica del Teatro para niños*. Berlín: Ceac, 1984



LES VALEURS UNIVERSELLES  
DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF MAROCAIN  
À L'ÉPOQUE DE LA GLOBALISATION :  
VERS UNE CULTURE DES DROITS DE L'HOMME

---

*Nadia Ben Elazmia*

Université Moulay Ismail, Meknès, Maroc



Après la 2<sup>ème</sup> guerre mondiale, plusieurs mouvements pédagogiques, en Europe, ont réclamé une rénovation de l'éducation et se sont fait appelés « l'éducation nouvelle ». L'objectif de ces mouvements pédagogiques était de faire de l'éducation une science expérimentale dont la base est la pédagogie, qui va s'inspirer davantage de la psychologie expérimentale, tout en tournant le dos à la philosophie littéraire qui a alimenté les recherches sur l'éducation pendant plusieurs années (Mialaret, 2005). Parmi les changements opérés par ces nouveaux courants pédagogiques, c'était l'instauration d'une nouvelle réflexion sur le concept « éducation ». En effet,

le classique modèle socratique est largement dépassé ; la relation éducative ne se ramène plus (...) à la mise en présence d'un maître et d'un disciple. Le concept d'éducation s'est considérablement enrichi aussi bien du point de vue compréhensif qu'extensif. L'éducation sous des formes et des modalités différentes, va de la naissance (...) jusqu'à la mort ; elle s'intéresse à tous les aspects de la personnalité du sujet et aux différentes caractéristiques du groupe (Mialaret, 18).

Et c'est dans ce sens-là que l'éducation va s'intéresser de plus en plus à la culture, à l'interculturel, aux droits des hommes et à l'éducation à la différence. Des idées qui seront de plus en plus véhiculées et encouragées par les mondialistes que ce soient des associations, des individus ou des gouvernements. En effet, parmi les moyens qui étaient utilisés pour prôner ces idées, il y a la scolarisation entre autres et plus particulièrement l'enseignement des langues.

Au Maroc, avec les réformes permanentes de l'enseignement, on assiste à un changement au niveau des objectifs de l'éducation. Si après l'indépendance, l'enseignement avait pour objectif de répondre aux besoins du marché du travail, avec la saturation de ce

dernier, le système scolaire, et avec le décalage qu'il connaît actuellement avec le marché de l'emploi, ne cherche plus à répondre à ces objectifs, mais il en a créé d'autres. Et c'est dans ce sens-là qu'on entend actuellement que l'éducation c'est d'abord pour former un citoyen « modèle ». Afin d'atteindre cet objectif, on a créé de nouvelles matières, comme l'éducation à la citoyenneté, comme on a rénové dans la conception des manuels scolaires, surtout en ce qui concerne les langues étrangères, l'éducation islamique, l'histoire et la géographie, etc. L'ensemble des manuels de ces matières converge vers l'éducation des principes des droits de l'homme ; de la tolérance, de la différence et de la diversité ; de l'égalité entre les femmes et les hommes, etc. Parmi les moyens didactiques utilisés pour prôner ces idées, il y a le manuel scolaire. Certes, son premier rôle est de transmettre un savoir et des connaissances, mais outre ses objectifs, il a aussi un objectif culturel et identitaire. À travers la conception de ce dernier, qui change en permanence, il est devenu un moyen de transfert culturel des valeurs universelles. C'est un espace de rencontre interculturelle. Il contribue à la construction d'une identité et d'une idéologie éducative chez l'apprenant, qui change en permanence, en fonction des époques et des instances culturelles. Ainsi, quels sont les processus pédagogiques, didactiques et langagiers utilisés au Maroc, dans les manuels scolaires pour transmettre ces valeurs ? Ces valeurs véhiculées sont-elles adaptées à la culture marocaine ? Quels sont les enjeux politiques et idéologiques derrière ces nouvelles idées et valeurs ? Est-ce que ces valeurs sont étrangères à la culture arabo-musulmane ? Quels sont les symboles et les idéaux utilisés pour promouvoir ces valeurs universelles ? Est-ce que ce sont des symboles propres à l'identité arabo-musulmane ou des symboles étrangers ? Afin de répondre à ces questions et d'autres nous avons travaillé sur le livre « Parcours : Français<sup>1</sup> » destiné aux élèves de 2<sup>ème</sup> année, cycle secondaire du collège, ainsi que sur le dictionnaire arabe monolingue « Azzahir » destiné aux apprenants de la langue arabe du collège et du lycée.

---

1 Ministère de l'éducation nationale du préscolaire et du sport, Maroc (2022) *Parcours : Français*, Rabat, Nadia Edition.

## L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES AU MAROC : ÉTAT DES LIEUX

Dans l'enseignement apprentissage des langues au Maroc, on assiste à une orientation culturelle et idéologique qui prédomine ces dernières années. Et ceci sous l'influence d'un courant idéologique mondial qui commence à s'imposer à l'échelle internationale ; que ce soit en Occident ou en Afrique. Certes, le processus d'enseignement/apprentissage au Maroc n'a plus uniquement comme objectif primordial de développer chez l'apprenant un cumul de connaissances, mais il vise aussi à développer des comportements « adéquats » dignes d'un futur citoyen « modèle ». Chose qui crée une certaine tension au niveau des différents objectifs éducatifs, comme le confirme Nathalie Bulle (2001, p. 7) :

L'enseignement des disciplines scolaires ne présente pas d'intérêt intrinsèque. C'est dans le vide creusé par ce discrédit qu'une tension des objectifs éducatifs s'instaure entre un enseignement dont le point de départ est l'élève et un enseignement dont le point d'arrivée est la société, entre les aspirations au pédocentrisme et les aspirations à l'efficacité sociale, entre un enseignement censé prendre pleinement sens ici et maintenant pour l'enfant et constituer en même temps pour lui une préparation efficace à la vie sociale adulte.

Ainsi, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au plurilinguisme, aux valeurs de la différence et de l'égalité entre homme / femme sont des valeurs et des dogmes qui ne cessent de prendre de l'ampleur dans le contenu des manuels scolaires de différentes matières, que ce soit dans la langue arabe, le français, l'éducation islamique et même dans l'histoire-géographie. En effet, à travers ce processus, on assiste à une instrumentalisation idéologique de l'enseignement apprentissage des langues au Maroc, qui dénature le système scolaire et le dévie de son objectif principal, comme le confirme Maurer Bruno (2011).

Par ailleurs, si on essaie de remonter un petit peu en arrière dans le système éducatif marocain, en s'arrêtant sur les différentes réformes

dont a fait l'objet l'enseignement, instauré par l'État depuis l'indépendance, on constate que le système scolaire marocain a toujours été exploité par le système politique pour véhiculer une certaine idéologie de l'État qui vise à former un citoyen « modèle ». À l'ère de la mondialisation, l'instrumentalisation de l'enseignement au Maroc persiste toujours. Or ce qui a changé, ce sont les valeurs et les dogmes véhiculés, qui s'imposent à travers les manuels scolaires. Une idéologie, hélas, remise en cause parce qu'elle pose problème au niveau de l'évaluation de ces valeurs comme le souligne Maurer Bruno et d'autres (Ibidem).

Ainsi, il ne fait pas de doute que le Maroc est un pays pluriel, caractérisé par une mosaïque de cultures, d'idéologies, de religions et d'identités. Mais il n'en demeure pas moins vrai que cette pluralité est la cause parfois de tension identitaire, qui engendre souvent un malaise culturel. En effet, la reconnaissance de la langue amazighe, en tant que langue nationale, et son introduction dans le système scolaire marocain est parmi les mesures entreprises par l'État afin de réduire cette tension identitaire. Et ceci afin de créer une certaine cohésion et un équilibre social.

En outre, le système éducatif, comme le confirme Elouzzani (2007, p.10), « contribue à favoriser la formation du sentiment d'appartenance à une identité à la fois nationale, plurielle et ouverte sur les cultures avoisinantes et éloignées ». Et c'est dans ce sens-là qu'on assiste actuellement à la présence même de l'identité africaine dans le manuel scolaire marocain. Une présence qui va en parallèle avec l'ouverture du Maroc sur l'Afrique sur le plan économique, politique et même culturel.

Par ailleurs, poser le problème de la diversité culturelle dans le système éducatif marocain implique l'interrogation sur « la nature du dispositif institutionnel et sa pertinence par rapport à des questions d'intégration, d'ouverture sur l'autre et de cohésion sociale. » (Elouzzani, 2007, p. 11). En effet, depuis ces dernières années, l'éducation à la diversité culturelle et aux droits de l'homme prend de plus en plus d'ampleur dans le système éducatif national ou international. Ainsi d'après Philippe Quéau (2007, p.15), « si la question de la diversité culturelle est si importante, c'est que nous sommes tous tissés d'altérité, et colorés de différences (...) L'altérité et la différence fondent

l'humanité. C'est pourquoi la diversité culturelle a un rapport profond avec les droits de l'homme. » Ces derniers sont basés sur la reconnaissance de la dignité de l'être humain. Cependant, si celle-ci est sacrée pour certains, elle est remise en cause par les tenants du relativisme culturel. Ceux-ci considèrent que les valeurs ne sont ni absolues ni universelles. En effet, le relativisme culturel ne donne pas la supériorité à aucune culture au détriment d'une autre, comme il ne nie pas et n'est pas incompatible avec l'universalisme des droits de l'homme. Ce dernier affirme l'existence de valeurs communes à tous les hommes qui garantissent la coexistence des cultures et des identités différentes. Une telle coexistence ne peut qu'éviter les conflits inévitables de cultures et de civilisations (Ibidem).

Dans ce qui suit, nous nous proposons de jeter un œil sur le curriculum scolaire présenté dans les manuels et d'en faire une analyse. Ces derniers sont utilisés par l'apprenant marocain, dans l'enseignement/apprentissage de la langue arabe et de la langue française, au collège et au lycée.

## LE MANUEL SCOLAIRE ET LES PRINCIPES DES DROITS DE L'HOMME

### *Parcours : Français*<sup>2</sup>

Ce livret de langue française est publié par le ministère de l'éducation nationale du préscolaire et du sport, au Maroc. Il est destiné aux élèves de 2<sup>ème</sup> année de collège. Il a pour objectif, comme il est mentionné dans son avant-propos, de développer chez l'apprenant certaines connaissances, mais aussi certaines valeurs, même si on n'a pas précisé en quoi consistent ces valeurs :

Ce livret de 2<sup>ème</sup> année de l'enseignement collégial est conçu pour t'aider à apprendre le français durant toute l'année [...]. Il organise les contenus d'apprentissage en deux périodes [...] Chaque période te permettra donc de construire une compétence

---

2 *Ibid.*

à travers des connaissances variées, des comportements et des valeurs. (*Parcours*, 2022, p.3).

Dans cette citation, on s'adresse à l'apprenant marocain, en lui faisant comprendre les objectifs de ce livret. Tout en insinuant qu'à part les compétences qu'on vise à développer chez lui à travers ce document, on aspire aussi à changer certains comportements et à développer certaines valeurs, tout en faisant l'association chez l'apprenant entre les valeurs et les comportements. Quelles sont maintenant ces valeurs ?

### *La lutte contre le racisme*

En parcourant ce livret de français, nous avons constaté qu'il y a plusieurs valeurs véhiculées à travers des activités pédagogiques : parmi ces valeurs, la lutte contre le racisme. Et cela nous pouvons le détecter à travers plusieurs images utilisées comme celle-ci<sup>3</sup> (figure 1).

L'enfant noir est un enfant comme les autres, il a le droit de vivre en dignité et d'être scolarisé. À travers ces affiches on sensibilise les collégiens au danger de la discrimination, de la marginalisation à cause de la race ou la couleur de la peau. Ces dernières années le Maroc a reçu des milliers de migrants subsahariens, afin de freiner toute tendance vers la discrimination et le racisme que peuvent subir ceux-ci et d'autres, la loi marocaine, comme il est préconisé dans la Constitution l'article 23, incrimine toute incitation au racisme, à la violence et à la haine.

### *La tolérance et la différence<sup>4</sup>*

Une affiche qui fait l'objet d'un support didactique dans ce livret et dont l'objectif est de sensibiliser les collégiens à l'importance et

---

3 *Parcours: Français*, page 46.

4 *Parcours : Français*, page 52. Figure 2.



Figure 1. Enfant noir.



Figure 2. La tolérance, ça fait des amis !

la nécessité de la coexistence avec l'autre et à la tolérance de la différence (figure 2). Et pourtant, la société marocaine était toujours une société basée sur la différence. Son patrimoine et sa culture sont pluriels et riches. Une valeur qui n'est pas étrangère ni à la société marocaine ni à la culture musulmane. Et l'histoire du Maroc raconte le

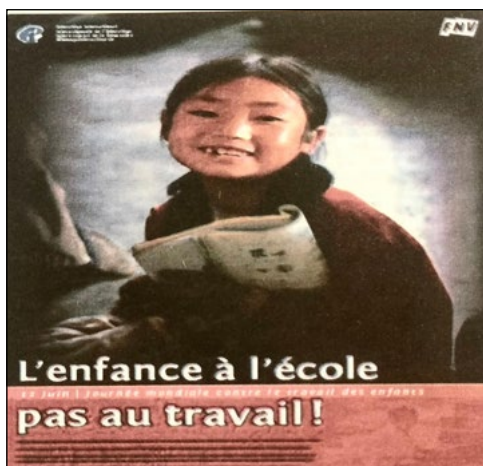


Figure 3. L'enfance à l'école, pas au travail !

récit de cette diversité et de la coexistence entre ses différents constituants ; que ce soit de langues, de couleurs, de religions ou d'identités différentes. Une différence qui était toujours prônée par la tolérance et l'acceptation de l'autre et c'est ce qui a contribué à la richesse de la culture marocaine.

### *Les droits de l'enfant*

À travers des images<sup>5</sup> (figure 3) qui dénoncent l'exploitation des enfants, on ancre comme idée chez l'apprenant que le lieu où doit se trouver un enfant est l'école et non pas le travail, sachant bien que la loi marocaine incrimine et interdit l'emploi des enfants moins de 15 ans, comme l'instaure la loi sur l'obligation scolaire depuis 2000 (loi 04-00). Cela c'est au niveau officiel, mais officieusement nous savons très bien qu'il y a beaucoup de déperdition scolaire due à la précarité et que ces enfants qui ne sont plus à l'école souvent sont

---

5 Parcours : Français, page 45.

exploités dans le marché du travail. Ainsi, d'après le Haut-Commissariat au Plan (HCP) :

En 2021, parmi les 7.493.000 enfants de 7 à 17 ans, le Maroc compte 148.000 enfants qui exercent une activité économique, ce qui représente 2% de cette catégorie de population. Cette part est de 3,8% en milieu rural (119.000 enfants) et 0,7% en milieu urbain (29.000 enfants).

### *La protection de l'environnement*

Dans ses différentes stratégies de développement durable, le Maroc à partir de 2000 a introduit le principe de la protection de l'environnement. Un principe qui était renforcé par l'élaboration de la Charte Nationale de l'Environnement et du Développement Durable, en 2009. Les décideurs marocains étaient conscients que la sensibilisation du citoyen marocain au danger que court l'environnement commence à l'école. C'est la raison pour laquelle on a exploité le manuel scolaire pour véhiculer ces idées<sup>6</sup> (figure 4). Des idées qui prônent et encouragent la consommation raisonnable qui ne détruit pas l'environnement, la consommation des produits locaux et bio, etc. Des slogans qui n'ont aucun rapport avec la réalité au Maroc. Sachant qu'à cause de la mauvaise gestion des ressources, le pays court un grand danger hydrique. En effet, d'après le World Resources Institute (WRI) :

Le Maroc atteindra un niveau de stress hydrique extrêmement élevé d'ici 2040. Le stress hydrique est l'état dans lequel se trouve une région lorsque sa demande en eau dépasse ses ressources disponibles. On estime qu'une région est en stress hydrique lorsqu'elle passe sous la barre symbolique des 1 000 mètres cubes d'eau douce par habitant sur une période d'un an. Selon l'ONU,

---

6 Parcours : Français, page 49.



Figure 4. Consommons moins et mieux

le Maroc est déjà considéré en stress hydrique avec seulement 500 mètres cubes d'eau douce par habitant et par an, contre 2 500 mètres cubes en 1960. (Juliette Heuzebroc, 2022)

## ALGHANI AZZAHIR ET LES PRINCIPES DES DROITS DE L'HOMME

Le dictionnaire est un texte qui ne ressemble pas à tous les textes. Il se distingue des autres par sa nature linguistique, sémantique et socioculturelle. Constitué d'une macrostructure et d'une microstructure, il représente un espace de rencontre et de contact de cultures et d'idéologies. Par ailleurs, l'établissement de tout dictionnaire s'effectue à travers une norme culturelle et idéologique. Et les informations fournies dans la microstructure et la macrostructure de tout dictionnaire sont choisies conformément à un modèle socioculturel qui tend à gommer la diversité des cultures coexistantes dans une société, de manière à privilégier la culture et l'idéologie de la classe dominante. Comme il peut promouvoir la diversité des cultures et des idéologies coexistantes dans la société. Et ceci conformément à

la tendance doctrinale et idéologique du lexicographe. Celle-ci peut être soit une idéologie qui opte pour la pluralité et la diversité, ou une idéologie conformiste et antipuriste (Rey A. 1977, p.12).

Dans ce qui suit nous allons voir comment le dictionnaire arabe Azzahir, qui est confectionné par un lexicographe marocain marxiste, et membre de l'association marocaine des droits de l'homme contribue à la promotion de la diversité culturelle et idéologique et le contact des cultures. Et ceci en optant pour l'antipurisme linguistique. Il est conçu pour aider les apprenants du collège et du lycée à l'apprentissage de la langue arabe. Ainsi, à travers la nomenclature, l'emprunt linguistique et aussi à travers le choix des citations et des exemples, le lexicographe d'Azzahir prouve que la réalité arabe est riche et plurielle. Ce qui saute aux yeux dans ce dictionnaire aussi, c'est la présence de plusieurs citations à connotation politique et idéologique. On assiste au déploiement d'un discours politique dans un ouvrage didactique destiné à l'usage des apprenants dans les écoles. Ce discours politique est « un discours d'influence produit dans un monde social et dont le but est d'agir sur l'autre pour le faire agir, le faire penser, le faire croire » (Ghiglione, 1989, p.9). Le faire croire à la différence, la diversité, les droits de l'homme et de la femme. Il paraît que la société arabe a effectivement changé sur le plan idéologique. On peut même stipuler qu'il y a plus de liberté d'expression qu'avant. Une liberté qui permet à un lexicographe d'employer un discours politique sous-jacent dans un ouvrage didactique<sup>7</sup>.

7 [Traduction personnelle de toutes les citations]

لَمَعْلَا بَابِرَأ نَّال بَارِضَابِلَا بِلَا لَامَعْلَا أَجَنَّا... لَعْنَتَا  
«مُهَنَوُ لَعْنَتَا».

Les travailleurs font la grève parce que les employeurs les exploitent.

إِسْتِغْلَالُ الشُّعُوبِ : استغلال

L'exploitation : l'exploitation des peuples.

... : أمام

«النَّاسُ سَوَابِيَةٌ أَمَامَ الْقَانُونِ»...

Les gens sont égaux devant la loi

كَتَمَ الْحَاكِمُ الْمُسْتَبِدُّ كُلَّ طُمُوحَاتِ شَعْبِهِ... : كَتَمَ

L'Autocrate a opprimé toutes les aspirations de son peuple

نَدُجِينَ - «إِنْتَفَظَ عَلَى سِيَّاسَةِ نَدُجِينَ الشَّعْبِ»

D'après Bakhtine (1977, p. 33) tout signe linguistique est un signe idéologique. Et l'idéologie reflète les différentes structures sociales. Ainsi, lorsqu'il y a une modification de l'idéologie, il y a automatiquement modification de la langue. En effet, depuis la création du premier dictionnaire arabe Al'ayn au 8<sup>ème</sup> siècle, jusqu'au dictionnaire Azzahir au 21<sup>ème</sup> siècle, la société arabe a connu une évolution et beaucoup de changements idéologiques. Ainsi, dans les dictionnaires à vocation moderniste, on assiste à l'émergence d'une nouvelle idéologie. Celle-ci milite en faveur de la diversité linguistique et culturelle, de la tolérance, des droits des minorités, de la femme et des droits de l'homme.

En effet, la microstructure d'Azzahir est riche en citations politiques qui insistent sur les droits de l'homme. Et ceci à travers des citations des auteurs arabes progressistes comme Abderrahman Manif, Hanna Mina, Abdelilah Belekziz, etc. Ces citations chantent la liberté dans toutes ses dimensions : la liberté de la femme en tant qu'être humain égal à l'homme ; la liberté de l'homme arabe et le refus de tout ce qui peut le priver de ses droits de pensée et d'existence, à savoir la faim, le chômage et la privation des droits d'expression<sup>8</sup>.

---

الاستبِّدَادُ: «أَيُّ الظُّلْمِ، القَهْرِ، العُدْوَانِ، التَّعَسُّفِ

Il s'est révolté contre la tyrannie

تَدَجِيْنٌ - «انْتَفَضَ عَلَى سِيَّاسَةِ تَدَجِيْنِ الشُّعْبِ

Il s'est révolté contre la politique de domestication des peuples

«اخْتِرَامٌ... ..» مِنْ أَوْجِبِ الوَاجِبَاتِ اخْتِرَامُ حُقُوقِ الْإِنْسَانِ

Le respect des droits de l'homme est une des tâches importantes.

8 : بَوَّةٌ

«بِيرِقَ دِهَعٌ بِلِ أَيْوَقِ نَاكِ مِاطِنِ بَلَعِ مَذْهَلَا بَقَرَطْمِي بَوَّةٌ»

(زير قلب هاللا دبع)

Il démolit un système politique qui a été fort jusqu'à récemment (Abdelilah Belqziz).

كَبُوَّةٌ :

تَجَرَّعُوا المَرَارَةَ وَعَاشُوا زَمَانَ الكَبُوَّةِ وَالثُّهُوِضِ وَكَانُوا»

شُهُودَ زَمَنِ الانْكِسَارَاتِ» (يحيى يخلف)

Ils ont goûté à l'amertume et vécu de longues épreuves, comme ils étaient témoins des déceptions politiques (Yahya Khalaf).

بَرْدٌ يَكْبُدُ الْفُقَرَاءَ مَزِيدًا مِنْ أَعْيَابِ : مؤذِنٌ

التَّدْفِيَةِ وَكَأَنَّمَا لَا تَكْفِيهِمُ العَاقَةُ وَالْغَلَاءُ

Cela dit, le monde que nous dessine le lexicographe d'Azzahir à travers ces citations politiques est un monde qui réclame plus de liberté, plus d'institutions démocratiques, plus de liberté d'expression et plus d'égalité entre la femme et l'homme et entre les hommes. D'ailleurs, le fait que le lexicographe soit partisan de « l'Association Marocaine des Droits de l'Homme » et ex-militant du « Parti Marxiste Marocain » représente une plate-forme des pensées et des penchants idéologiques de celui-ci.

Par ailleurs, le monde arabe est passé par des périodes de privation politique. Et le 20<sup>ème</sup> siècle était le siècle de l'oppression par excellence partant du Maroc et passant par l'Égypte et la Syrie, etc. Et ceci par des monarchies et des gouvernements totalitaires qui n'admettaient aucune opposition. Mais à la fin du 20<sup>ème</sup> siècle et au début du 21<sup>ème</sup> siècle, le monde arabe a connu une « certaine réconciliation » entre la monarchie et le peuple, notamment au Maroc, par la création de plusieurs institutions<sup>9</sup>. Mais aussi par l'encouragement des travaux des associations, qui représentent la société civile et qui militent en faveur des droits de la femme, droits de l'homme, des handicapés, etc. Et c'est dans ce sens-là qu'il y a eu une réhabilitation de la femme et de la langue amazighe au Maroc. Ce combat acharné, que l'élite cultivée au Maroc a mené pour enraciner les droits de l'homme, a laissé une trace dans la microstructure d'Azzahir. Et cela à travers le choix du vocabulaire politique dans les citations autonomes<sup>10</sup>.

---

[Muezzin : Un froid qui impose aux pauvres plus de charges de chauffage, comme si la pauvreté et les prix élevés ne leur suffisaient pas. (Traduction personnelle)]

9 المجلس الاستشاري لحقوق الإنسان / هيئة الإنصاف و  
...المصالحة/ مدونة الأسرة

Code de la famille / Le conseil consultatif pour les droits de l'homme/ L'Instance équité et réconciliation

10 إصلاح :..... إصلاح  
«الإصلاح المَبْيَاسِي» «إصلاح التَّعْلِيم»  
«إصلاح مُدَوْنَةِ الأُسْرَةِ»

La réforme politique, la réforme du code de la famille

En somme, à part ses objectifs linguistiques et culturels, le dictionnaire d'Azzahir, est un manuel d'enseignement des droits de l'homme ; dans la mesure où il vise à développer les connaissances et les valeurs liées aux droits de l'homme et les valeurs de la diversité.

## CONCLUSION

Il paraît évident que les valeurs véhiculées dans les manuels scolaires et les dictionnaires dans l'enseignement de la langue arabe et de la langue française ont connu une grande évolution, qui reflète le changement de la société marocaine. Comme elle prouve la transformation de toutes les tendances politiques et idéologiques qui l'ont marquée. Ainsi, à l'époque de la mondialisation, on assiste à l'émergence d'une nouvelle idéologie qui plaide pour la diversité et l'égalité dans les manuels scolaires.

Par ailleurs, s'il est vrai que le manuel scolaire marocain, tel qu'il est conçu actuellement, permet le développement chez les apprenants des valeurs universelles, il n'en demeure pas moins vrai que ces mêmes apprenants sont victimes de la discrimination et de l'inégalité des chances. Dans la mesure où ils sont scolarisés dans les écoles de l'État, un système destiné aux pauvres ; tandis qu'il y a un autre système avec d'autres manuels scolaires et d'autres objectifs pédagogiques destinés aux riches. Et cette fissure entre l'enseignement de l'État et du privé contribue à la reproduction des inégalités des chances et massacre le rêve de ces pauvres d'une ascension sociale à travers la scolarisation ; comme l'a déjà confirmé Pierre Bourdieu dans son ouvrage sur « La reproduction sociale » édité en 1970. A cause de ce système scolaire, les riches resteront toujours riches et les pauvres resteront toujours pauvres.

---

هيئة.. هيئة

سياسية» «الهيئة الاستشارية» «هيئة

«الموظفين» «هيئة المحكمة» «هيئة الإنصاف والمصالحة

Corps diplomatique :... L'Instance équité et réconciliation

## BIBLIOGRAPHIE

- ABOULAAZM, Abdelghani, Alghani, Azzahir, Rabat, Ed. Alghani, 2012.
- ELOUZZANI, Abdessalam, « Avant-propos » in *L'éducation à la diversité culturelle au Maroc, actes du colloque international*. Rabat : Publication de l'Université Mohamed V, 2007, p. 9-14.
- BAKHTINE, Mikhaïl, *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Les éditions de Minuit, 1977, p. 33.
- BOURDIEU, Pierre ; Passeron, Jean-Claude, *La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les éditions de Minuit, 1970.
- BULLE, Nathalie, « Les changements idéologiques de l'enseignement dans l'école secondaire de masse », pp.117-145, en ligne 2001.<https://shs.hal.science/halshs-00137183> [consulté le 20/1/2023]
- GHIGLIONE, Rodolphe, *Je vous ai compris ou l'Analyse des discours politiques*, Paris : A. Colin, 1989, p. 9.
- HAUT-COMMISSARIAT au plan (2022), « Note à l'occasion de la journée mondiale contre le travail des enfants ». En ligne 2022.  
[https://www.hcp.ma/Note-a-l-occasion-de-la-journee-mondiale-contre-le-travail-des-enfants-2022\\_a3509.html](https://www.hcp.ma/Note-a-l-occasion-de-la-journee-mondiale-contre-le-travail-des-enfants-2022_a3509.html) [consulté le 8/2/2023]
- HEUZEBROC, Juliette, « Pénurie d'eau : le Maroc tire le signal d'alarme », in *National Geographic*. En ligne 2022.  
<https://www.nationalgeographic.fr/environnement/penurie-deau-le-maroc-tire-le-signal-dalarme> [consulté le 28/1/2023]
- MAURER, Bruno, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris: Archives Contemporaines, 2011.

MIALARET, Gaston, « Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones » in *40 ans des sciences de l'éducation*. En ligne 2005. <https://doi.org/10.4000/books.puc.8131>. [consulté le 8/2/2023]

MINISTÈRE de l'Éducation nationale du préscolaire et du sport du Maroc, *Parcours : Français*, Rabat, Nadia Edition, 2022.

QUEAU, Philippe, « Allocution d'ouverture », in *L'éducation à la diversité culturelle au Maroc, actes du colloque international*. Rabat, Publication de l'Université Mohamed V, 2007, p. 15-18.

REY, Alain, *Le lexique : images et modèles, du dictionnaire à la lexicologie*, Paris : A. Colin, 1977, p. 12.

POUR UN DISCOURS DIDACTIQUE ET MÉTALINGUISTIQUE  
AUX COULEURS LOCALES

---

*Innocent Djokouri*

Université Peleforo Gon Coulibaly (Korhogo), Côte d'Ivoire



S'inscrivant dans la droite ligne de la philosophie négritudienne<sup>1</sup> qui s'est manifestée autour des années 1930 par la résistance face à la colonisation, les écrivains africains ne cessent de produire des œuvres dites engagées au moyen desquelles ils entendent dénoncer les conditions des Nègres en tant que peuples dominés par des forces d'occupation étrangères. Transcendant ainsi le volet politico-culturel, cet élan de réhabilitation de la race noire se manifeste au niveau linguistique où il est question de la revalorisation des langues africaines naguère mises sous étoffage au profit de celles promues par le colonisateur. Ce volet du combat se formalise chez nombreux écrivains, par le recours aux expressions lexicales, syntaxiques et sémantiques des langues vernaculaires mises en relation de coexistence avec les langues officielles. C'est ce style qui domine aujourd'hui tous les genres littéraires (roman, poésie, théâtre, etc.) et qui est à l'origine des diverses formes d'interférence linguistique observables dans de nombreux ouvrages littéraires. Même si, à ses débuts, ce style d'écriture hybride a été difficilement accepté, (l'on pense notamment au rejet de *Les soleils des indépendances* par les éditeurs français), il fait aujourd'hui le charme des productions littéraires qui en attirent beaucoup plus d'adeptes dans le milieu africain.

---

1 Néologisme : adjectif tiré du mot Négritude désignant le mouvement littéraire et politique créé en 1930 par les intellectuels africains pour défendre l'ensemble des valeurs de civilisation du monde noir, telles qu'elles s'expriment dans la vie et les œuvres des hommes Noirs.

En Côte d'Ivoire, par exemple, sur 10 personnes scolarisées dans le degré secondaire, 10 ont lu un roman au programme, 09 ont lu un roman quelconque, outre ceux au programme et 04 ont lu un document de grammaire ou un dictionnaire, en dehors du livre de lecture ; sur 10 personnes non scolarisées, 06 ont déjà lu une œuvre littéraire (roman, poésie, théâtre, nouvelle, livre de contes, etc.), mais personne n'a encore consulté un document de grammaire, de linguistique ou un dictionnaire), et la raison principale évoquée par les personnes interrogées est que les œuvres littéraires sont beaucoup plus faciles à lire que les documents de grammaire.

D'après ce constat, les documents de grammaire et linguistique caractérisés par le discours didactique ou métalinguistique ne sont pas aussi attrayants que les œuvres littéraires.

Pourquoi le discours didactique reste-t-il donc peu attractif aux yeux des apprenants africains ? Tout comme le discours littéraire, le discours didactique devrait-il prendre en compte les réalités sociolinguistiques endogènes desdits apprenants ?

C'est à ces questions que l'article veut répondre en partant du postulat que c'est le défaut d'adaptation sociolinguistique du discours didactique qui freine son adoption par les populations africaines.

Pour y arriver, la réflexion se limitera au cas de la Côte d'Ivoire et suivra une démarche à la fois descriptive et énonciative, puisqu'il sera question, d'une part, de décrire le registre du discours didactique pour ressortir les indices de son éloignement des réalités ivoiriennes et, d'autre part, de relever les problèmes d'un tel style rédactionnel.

## LE REGISTRE DU DISCOURS DIDACTIQUE

De peur de trop embrasser, la description du registre du discours didactique ne prendra essentiellement appui que sur le *Cours de linguistique générale* de Ferdinand De Saussure (pour le volet linguistique) et *Le bon usage* de Maurice Grevisse et André Goosse (pour le volet grammatical). Ces deux documents de renom sont des documents phares qui revêtent un caractère symbolique quant à la description et l'étude de la langue en général, et de la langue française

en particulier. Le *Cours de linguistique générale*, on le sait, apparaît comme le document de référence en ce qui concerne l'étude de la linguistique moderne dans la mesure où il inaugure tous les aspects de la langue prise comme unique objet d'étude. En tant que tel, toutes les tendances linguistiques ou grammaticales en tirent leur source, comme semble le reconnaître Bloomfield (1923, 319) en ces termes : « he [parlant de Saussure] has given us the theoretical basis for a science of human speech » (Saussure nous a donné les bases théoriques d'une science du langage humain). Qu'elles soient axées sur la langue comme la grammaire générative et transformationnelle de Chomsky N. (1969) ou sur la parole comme la linguistique énonciative de Benveniste E. et la pragmatique de Austin J. L. (1970) etc., toutes les théories modernes d'approche de la langue ou du discours ont pour point d'encrage les travaux de Ferdinand de Saussure. C'est donc le style de rédaction de ce travail qui sera pris ici comme échantillon du discours didactique ou métalinguistique. On lui adjoindra *Le bon usage* qui reste, lui aussi, une source de référence incontournable dans l'étude grammaticale du français moderne. Ces deux documents feront donc symboliquement office de corpus pour la description du registre du discours didactique apparaissant dans les nombreux et divers documents de grammaire, de linguistique, mais aussi dans les dictionnaires et encyclopédies.

Quels sont donc le registre et le niveau du discours didactique ?

### *Le registre et le niveau de langue*

*Le bon usage* (p. 23) établit une distinction entre le registre et le niveau de langue en définissant le premier comme un mode d'expression gouverné par les circonstances de la communication et le second comme celui lié au degré de connaissance de la langue par chaque usager. Autrement dit, on peut changer de registre de langue selon les circonstances, mais le changement de niveau, notamment le passage d'un niveau moins élevé à un niveau plus élevé, passe nécessairement par une formation. Tel que perçu, le niveau de langue peut être bas, moyen ou élevé, selon le degré d'apprentissage acquis ; il peut même être médiocre ou excellent ! Le registre de langue, lui,

est commandé par le lieu ou par les acteurs de l'énonciation. A la lumière du chapitre qui y est consacré par *Le bon usage* (p24), on distingue plusieurs registres :

- Le registre familial simple correspondant au langage de la vie courante utilisé dans les discours oraux et les conversations de tous les jours.
- Le registre très familial utilisant des mots et expressions jugés vulgaires ou triviaux. Il est utilisé selon que les relations amicales, professionnelles ou de voisinage le permettent.
- Le registre soigné ou soutenu qui se réalise plutôt dans la langue écrite et dans les discours didactiques ou solennels.
- Le registre très soutenu ou recherché qui marque chez le locuteur un souci de se distinguer du langage ordinaire. C'est le registre adopté par le langage littéraire.

Malgré cette distinction, il y a une sorte de correspondance entre ces deux catégories de pôle d'utilisation de la langue. En effet, le registre familial correspond bien souvent à un niveau bas de la connaissance de la langue tandis que les registres soutenu et très soutenu sont liés au niveau d'étude moyen ou élevé. A ces trois registres, il faut ajouter les variétés professionnelles, qui usent de divers termes techniques, et l'argot ou le langage populaire. Mais, il ne faut surtout pas occulter le phénomène d'interférence qui nous intéresse ici, c'est-à-dire les particularités lexicales des communautés linguistiques d'adoption du français dans son aventure à travers les territoires conquis au moyen de la colonisation. On enregistre ainsi une multiplicité de registres de langues de sorte que l'on n'a pu s'empêcher de poser la question de savoir quel registre adopter par le discours didactique. A cette question, les auteurs de *Le bon usage* donnent la réponse suivante : « *Un ouvrage comme celui-ci, (Le bon usage et tous les documents didactiques) dans ses intentions normatives, n'a pas la prétention de régenter la langue de la conversation amicale ou de la lettre familière. Les jugements qu'il donne s'appliquent*

*quand les circonstances demandent que l'on surveille son langage : ils sont donc portés surtout en fonction du registre soutenu. Ils concernent plus la langue écrite que la langue parlée, quoique nous nous soyons efforcés de faire à celle-ci la place qui lui revient.* » (p. 24)

Il est donc clair que le registre privilégié par le discours d'enseignement du français en tant que langue, c'est-à-dire le discours académique, didactique ou métalinguistique est bel et bien le registre soutenu. Et c'est justement ce registre soutenu qu'adoptent les deux ouvrages servant d'appui dans le cadre de cette réflexion. Commençons par le *Cours de linguistique générale* pris comme échantillon des ouvrages de linguistique.

### *Le document de linguistique*

Dans la compilation de ses *Cours de linguistique générale*, les disciples de Ferdinand De Saussure (Charles Bally et Albert Sechehaye) usent d'un style rédactionnel purement académique. En effet, depuis l'introduction jusqu'à la dernière page de sa conclusion, le registre de langue utilisé est le registre soigné ou soutenu. A ce niveau déjà, une certaine opinion, fut-elle française, (celle dite populaire) pourrait éprouver des difficultés de compréhension et à plus forte raison celle de la Côte d'Ivoire. Le niveau de langue utilisé semble ainsi n'être prioritairement destiné qu'aux milieux académiques, c'est-à-dire aux élèves, aux étudiants et aux enseignants. N'est-ce pas qu'en effet, ce sont les notes des étudiants de Saussure, en tant qu'enseignant, qui ont servi de support essentiel à l'élaboration de ce que l'on s'accorde à appeler le repère de la linguistique moderne ? « *Toute époque offre son interprétation de l'Œuvre en jetant sa lumière particulière sur les repères théoriques et méthodologiques saussuriens* ». (Bogdanka Pavelin Lešić (2017)). Toute la linguistique moderne puise ainsi ses ressources de l'œuvre de Saussure qui, depuis plus de cent ans, en reste la mamelle nourricière. Il paraît ainsi difficile, voire impossible d'envisager la compréhension du fonctionnement de la langue en dehors des sillons tracés par Saussure, à travers cet ouvrage anthologique.

Or, quand on parcourt le texte de *Cours de linguistique générale*, toutes les parties et chapitres sont essentiellement rédigés dans

la langue officielle et qui plus est, dans un registre soigné. Les 05 principales parties destinées à l'explicitation rationnelle de la langue en tant que système de signe autonome, sont rendues dans un niveau de langue soutenu. A lire la première partie consacrée aux principes généraux du fonctionnement de la langue, les textes qui posent ces principes, et même les extraits illustratifs de ceux-ci, sont rendus dans le même style académique. Dans ces conditions, il est difficile, voire impossible pour un apprenant non averti de pénétrer le sens de ces textes qui en deviennent littéralement abscons. Mais pire encore, pour certaines démonstrations, les auteurs ont recours au Grec ou au Latin qui sont deux langues anciennes, ancêtres des langues européennes, donc méconnues du public ivoirien qui compte un grand nombre de déscolarisés. Si l'on prend l'exemple du premier chapitre de cette première partie qui traite de la nature du signe linguistique, en en déclinant les trois aspects par la formule suivante: Signe = Signifiant + Signifié (p. 73), tout est rédigé dans un style docte. L'exposition de ces concepts clés de la linguistique et les différents caractères qui déterminent le signe linguistique (le caractère « arbitraire du signe linguistique » (p. 75) et « la linéarité du signifiant ») est faite dans un registre soutenu, au mépris des masses et des réalités linguistiques des localités d'adoption de la langue française en tant que langue imposée par le colonisateur. Ce discours métalinguistique est en effet loin de refléter ou d'épouser les caractères du français ivoirien ou du parler ivoirien. D'ailleurs, comme constaté précédemment, dans l'illustration de ces concepts, ce sont les mots latins « arbor » (arbre), « fagus » (houe), « classicum » (glas) (p. 73) qui servent de repère. Il existe ainsi entre ce discours didactique méta-discursif et les apprenants ancrés dans les idiomes locaux, une sorte de barrière dressée par un code d'enseignement inadap-té. Cette barrière dressée par le code fait de ces documents didac-tiques des textes tabous dont la familiarisation avec les populations reste difficile. Dans ce même document, la deuxième et la troisième partie qui définissent et décrivent les principales formes de la lin-guistique que sont la linguistique synchronique et la linguistique diachronique, et qui se déroulent sur 08 chapitres pour chacune, sont rédigées suivant le registre du cours initial, c'est-à-dire le ni-veau académique avec pour sources essentielle d'illustration, le latin

pris comme langue mère du français. Ces nombreux mécanismes de transformations diachroniques ou synchroniques que subissent les signes linguistiques sont décrits dans le registre académique qui reste l'apanage des apprenants avertis, c'est-à-dire des apprenants scolarisés ayant acquis un niveau d'instruction avancé. Au niveau des deux dernières parties, c'est le même constat qui est fait : celle portant sur les caractéristiques de la linguistique géographique, tout comme celle relative aux différentes perspectives de la linguistique moderne sont écrites dans le registre académique. Même si, comme susmentionné, les problèmes liés à la cohabitation de langues, d'idiomes et de dialectes regroupés en familles de langues est évoqué, le registre du code reste hors de portée pour une bonne partie de la population locale. En d'autres mots, le rapport entre les langues nationales dites officielles ou littéraires avec les langues vernaculaires des communautés d'accueil de ces langues est décrit avec un code qui ignore littéralement les réalités desdites communautés linguistiques. D'ailleurs, des plus anciens aux plus récents, les documents de linguistique épousent ce style rédactionnel. C'est l'exemple de A. Coppel et al. (1979) avec *Manuel de linguistique appliquée*, D. Maingueneau (2005) avec *Pragmatique pour le discours littéraire*, E. Benveniste (1986) avec *Problèmes de linguistique générale*, Neveu Franck avec (2004), *Dictionnaire des sciences du langage*, J. L. Austin (1970) avec *Quand dire, c'est faire*, L. Rosier (1999) avec *Le discours rapporté : histoire, théories et pratiques*, N. Chomsky (1969) avec *Structures Syntaxiques*.

Ce problème de code inadapté s'observe aussi dans les documents de grammaire dont l'échantillon choisi, dans le cadre de cette réflexion, est *Le bon usage* qui apparaît comme l'un des ouvrages prisés de la grammaire normative du français.

### *Le document de grammaire*

Tout au long des 1600 pages qui le composent, *Le bon usage*, comme son nom l'indique, décrit la langue française en distinguant le « bon usage » du « mauvais usage », à la seule fin d'aider les usagers naturels et les apprenants à mieux s'en servir. Cette ambition

didactique pose ce document et tous les autres documents de grammaire comme des discours métalinguistiques, des discours d'enseignement de la masse. Tels que présentés, l'idéal serait que le code de décryptage de ces documents soit à la portée de tous. Autrement dit, le niveau et le registre de langue utilisés devraient s'accommoder à ceux de tous les publics, de toutes les communautés ayant le français comme vecteur officiel de communication ; le style de rédaction devrait, lui aussi, adopter la coloration locale des communautés étrangères d'adoption comme la Côte d'Ivoire.

À la lecture cependant, *Le bon usage* laisse plutôt apparaître le même décor que le *Cours de linguistique générale* de Saussure. Ce document se présente en fait sous la forme d'un discours sélectif ne pouvant s'ouvrir et s'offrir aisément qu'aux milieux intellectuels, académiques. Même si l'auteur distingue les différents niveaux de langue, il n'en tient pas compte dans la rédaction de son texte dont la vocation est pourtant didactique :

Les niveaux de langue correspondent à la connaissance que les locuteurs ont du français commun, à leur instruction plus ou moins poussée. On pourrait distinguer le niveau intellectuel, le niveau moyen et le niveau populaire. Nous appliquons le terme populaire aux façons de parler propres aux gens qui ont fait des études peu poussées. » (p. 23)

Il apparaît clairement dans ce passage, qu'il existe plusieurs catégories de lecteurs et d'apprenants dont l'auteur ne distingue que trois, et parmi lesquelles il a fait le choix du niveau « intellectuel » dans la rédaction de son livre. Ce faisant, il crée ipso facto une barrière entre son œuvre et les autres niveaux, le niveau populaire en particulier. Il s'agit d'un choix discriminatoire au regard des autres catégories de lecteurs-apprenants. Mais, le problème posé par cet article se situe au niveau de la gestion de ces trois niveaux de classification dans les communautés africaines francophones dont les réalités linguistiques locales ne sont pas prises en compte par ce document didactique qui lui est aussi destiné. Le style rédactionnel de *Le bon usage*, à l'instar de celui du *Cours de linguistique générale*, reste sélectif dans la mesure où il semble ne s'intéresser qu'à un public intellectuel,

à des apprenants ayant un niveau d'instruction sinon très élevé, du moins acceptable. C'est ce que l'auteur semble mentionner dans cet extrait : « ... ils (les livres de grammaire) sont donc portés surtout en fonction du registre soutenu. » (p. 24) C'est l'exemple de plusieurs documents de grammaire, à l'image de *Grammaire du français : classique et moderne* de R. L. Wagner et J. Pinchon (1991), *Pour enseigner la grammaire* de R. Tomassone (1998), etc.

Ainsi, les quatre grandes parties que compte ce document sont toutes rédigées dans un style académique, au mépris d'une adaptation aux situations locales des milieux d'accueil du français. Les illustrations y sont, elles aussi, loin de prendre en compte les éléments socioculturels de ces milieux.

Les deux documents de référence dans l'approche linguistique et grammaticale du langage, revêtent ainsi un style essentiellement académique. Le *Cours de linguistique générale* et *Le bon usage* qui servent de corpus d'appui au propos actuel, confirment le constat selon lequel le discours didactique, contrairement au discours littéraire (romanesque, poétique, théâtral, etc.), est loin de s'adapter aux réalités linguistiques endogènes des pays africains ayant le français comme langue officielle. Ce style rédactionnel semble plutôt les destiner à un public intellectuel, averti et ce, au détriment des apprenants nourris à la mamelle des langues vernaculaires. Ce code sélectif ainsi constitué pose un véritable obstacle entre ces types d'apprenants et les discours didactiques qui en attirent beaucoup moins d'adeptes, contrairement au discours littéraire de plus en plus paré de couleurs locales.

### *Le registre et le niveau du discours littéraire*

Au regard des témoignages évoqués dans l'introduction, le discours littéraire est jugé beaucoup plus attrayant et plus facile à lire que le discours didactique. Et l'hypothèse consécutive à ce constat est que cet attrait du discours littéraire est dû à son rapprochement des faits sociétaux et linguistiques des communautés africaines d'adoption. Dans leur ensemble, les œuvres littéraires traitent de faits s'inscrivant directement ou indirectement dans le cadre spatio-temporel africain. Selon les thématiques abordés, ces œuvres

appartiennent à une « génération »<sup>2</sup> donnée. Elles sont dites de la « première génération » quand elles abordent les faits de la colonisation, de la « deuxième génération » quand elles traitent les pouvoirs et réalités de la société africaine postcoloniale ou de la « troisième génération » quand elles sont liées aux faits culturels africains. Mais l'on parle aussi d'œuvres dites post-modernes s'inscrivant dans la mouvance de l'Afrique contemporaine de l'ère numérique. Quelle qu'en soit la catégorie, le discours littéraire a ainsi tendance à décrire des faits intéressants directement le quotidien des Africains qui ne sauraient donc en rester indifférents.

Au-delà du facteur thématique relevant du fond du discours littéraire, il y a aussi la disposition formelle qui fait appel à une interférence linguistique consciente qui voit se déployer une écriture hybride dans laquelle les langues vernaculaires africaines se mêlent au français, langue officiellement admise. Cette écriture hybride n'est rien d'autre qu'un héritage de la philosophie négritudienne fondée sur la valorisation de la culture et de la civilisation des hommes de race noire de façon générale, et des Africains en particulier. Destinée à la défense des valeurs civilisationnelles et culturelles africaines, elle s'est accentuée depuis que les représentants coloniaux comme René Maran avec *Batouala* (1921) ont passé le relais aux écrivains locaux. À partir de cette transition, la promotion des faits culturels et civilisationnels africains a atteint un niveau important en s'étendant à l'usage des langues vernaculaires. On verra alors se dessiner, dans le discours littéraire, à l'image des romans de Kourouma cité précédemment, des éléments lexicaux, des dispositions syntaxiques et des tournures stylistiques transfuges des dialectes africains rivalisant avec ceux du français. Les scènes qui y sont projetées sont en rapport direct avec les réalités socioculturelles africaines.

En Côte d'Ivoire, par exemple, depuis les œuvres de la première génération à celles de la période post-moderne, en passant par celles de la deuxième et la troisième génération, les œuvres littéraires ont pour référence majeure le milieu de vie des Africains. À ce propos,

---

2 Notion désignant les catégories des œuvres littéraires africaines selon leurs thématiques

Topolectes 2 de Diandué B. K. P. (2013) sont d'une éloquence remarquable. L'auteur y relève en effet les relations spatio-temporelles et personnelles directes entretenues par les histoires narrées dans les ouvrages romanesques de Kourouma avec les faits sociopolitiques réels de l'Afrique occidentale. Non seulement, les faits racontés dans ces œuvres sont liés à l'Afrique, mais aussi et surtout, le langage africain y est représenté à travers des formes lexicales et syntaxiques. Dans *Les soleils des indépendances*, *En attendant le vote des bêtes sauvages* ou *Allah n'est pas obligé*, etc., Kourouma pose successivement les problèmes de l'échec de l'indépendance collective des pays de l'Afrique de l'Ouest, de la dictature des dirigeants africains issus de ces indépendances et des guerres civiles découlant de ces régimes dictatoriaux post-indépendance. Et, dans la mise en scène de ces faits, l'auteur recourt bien souvent au lexique et à la syntaxemalinké. Ainsi, l'on y rencontre aussi bien des faits sociaux, culturels, politiques et linguistiques de l'Afrique occidentale. Pour illustrer ce style d'écriture, on peut aussi évoquer *La carte d'identité* de Jean-Marie Adiaffi qui relate les travers du pouvoir colonial en pays Agni, un peuple de la Côte d'Ivoire, en recourant à des mots issus de la langue ethnique des Agni. L'univers et le discours narratifs y revêtent ainsi les couleurs locales. Bref, les œuvres littéraires, on le voit, font appel à un discours narratif hybride faisant apparaître dans la trame d'un récit, globalement fait en français, des faits relatifs à la société africaine et des traits discursifs caractéristiques des langues vernaculaires africaines.

Comme mentionné dans l'hypothèse de départ, c'est ce discours hybride (mi-français/mi-africain) qui explique l'accessibilité du discours littéraire et son adoption par les lecteurs de toutes les couches sociales. Certains écrivains ivoiriens contemporains (romanciers, poètes, dramaturges, nouvellistes, etc.), par cette stratégie, vont même jusqu'à emprunter au nouchi<sup>3</sup>. On pense notamment à Abdouramman A. Waberi avec *Transit* (2003), Cheick Yvan avec *On va se réconcilier pian!* (2015), Alafé Wakili avec *Championne l'enjailleuse*

---

3 Langue populaire ivoirienne née du mélange du français et des langues vernaculaires, à l'image du pidgin.

(2016), Rabé Liagro Charles avec *Ça nous parle* (2020), etc. Tous ces écrivains s'en donnent aujourd'hui à cœur-joie quant à l'usage de cette écriture iconoclaste consistant à interférer le français et les langues locales, ou le nouchi en Côte d'Ivoire.

Malheureusement et à lire les documents didactiques, cette interférence pourtant attrayante est l'apanage du discours littéraire. Outre le style d'écriture, l'on pourrait aussi rechercher les raisons dans le fait que les documents théoriques de grammaire et linguistique, contrairement au discours littéraire, sont encore majoritairement contrôlés par des auteurs occidentaux. Même si quelques grammairiens africains comme Cheikh A. K. D. Camara avec sa *Grammaire utile*, Magloire K. Kouassi, avec son *Cours de linguistique du français : de la syntaxe à la sémantique*, etc. se sont essayés à la description formelle et sémantique du français, leurs discours didactiques gardent toujours le même niveau académique que ceux des précurseurs occidentaux tels Saussure, Grevisse, Chomsky, etc. C'est d'ailleurs la théorie de la grammaire générative initiée par Chomsky qui a servi de base aux travaux de Magloire Kouassi K. Kouassi. Le registre soigné semble ainsi le style consacré par les initiateurs occidentaux de ces documents didactiques. Et c'est ce registre et/ou ce niveau fort soutenu qui dissuadent les apprenants dans leur volonté d'adopter le discours didactique.

#### LES PROBLÈMES LIÉS AU REGISTRE DU DISCOURS DIDACTIQUE

Le caractère rigide et inadapté du discours didactique est source d'énormes difficultés chez les apprenants africains. Il reste un véritable obstacle à l'apprentissage efficace du français par les apprenants ivoiriens non avertis qui, à cause de cette peur bleue, ne se contentent plus que d'une approche approximative de cette langue.

#### *Le style du discours didactique comme un obstacle à l'apprentissage*

Malheureusement, si l'hybridité prospère opère ainsi fortement dans le domaine de la littérature, ce style d'écriture iconoclaste

semble beaucoup moins prisé par le discours didactique et métalinguistique. Autrement dit, les nombreux dictionnaires linguistiques du français (*Larousse, Robert, Bled, etc.*), tout comme les célèbres documents de grammaire-linguistique (*Cours de linguistique générale, Essais de linguistique générale, Problèmes de linguistique générale, Le bon usage, etc.*), et même les encyclopédies, adoptent plutôt un style académique, loin des réalités locales, donc peu accessible aux masses. Tel que conçu et décrit dans les parties précédentes, le discours didactique pose un obstacle entre l'apprenant et la langue officielle. Et ce, d'autant plus que cet apprentissage se fait bien souvent contre son gré, dans la mesure où le français est une langue imposée par la colonisation. Si donc, outre cette obligation institutionnelle, l'on devrait encore s'intimer une autre torture consistant à déchiffrer, en s'y perdant, les nombreuses pages du vaste paysage d'un discours didactique dont le registre est imperméable, la tâche en deviendrait pire encore. Pourtant, c'est à cela que l'on assiste ici. Les documents de grammaire et de linguistique mentionnés dans la bibliographie, et surtout les encyclopédies, sont généralement très volumineux.

Pour résumer, l'on distingue trois niveaux d'obstacles qui se greffent à celui du registre. Ce sont la nature étrangère de la langue, la contrainte institutionnelle et le volume parfois trop élevé des documents didactiques. Or, étant donné que le discours contenu dans ces documents revêt une fonction métalinguistique destinée à éclairer et à guider les usagers dans leur volonté de s'approprier cette langue d'adoption, ce code devrait permettre d'accéder à cette langue plutôt que de la barricader pour en occasionner une connaissance approximative.

### *La méconnaissance de la langue*

Ce code didactique et métalinguistique, coupé des réalités locales des apprenants favorise une peur bleue de cette langue de la part de nombreux adeptes non instruits. En clair, de peur de se perdre dans les sinuosités labyrinthiques d'un discours didactique abscons, la majorité des apprenants non instruits optent pour l'utilisation des bribes de connaissances acquises sur le tas par le bouche-à-oreille.

Sans songer à les vérifier dans les documents de grammaires et linguistiques dont le code d'accès leur semble littéralement hostile, ils s'adonnent ainsi à l'usage abusif et indifférencié de certaines expressions, de faits lexicaux et syntaxiques. Pire encore, ils se heurtent bien souvent à des difficultés relatives aux phénomènes des accords à l'intérieurs des syntagmes et des phrases, sans exclure ceux relatifs aux règles liées à l'harmonisation gouvernant l'enchaînement des propositions (les différents modes de subordination et les concordances consécutives). On les entendra dire, par exemple : « *Le monsieur que nous avons discuté avec lui.\** » au lieu de « *Le monsieur avec lequel (ou avec qui) nous avons discuté.* » ; « *La maison qu'il y a un manguiers derrière.\** » au lieu de « *La maison derrière laquelle il y a un manguiers.* » ; « *L'homme que je parle de lui\** », au lieu de « *L'homme dont je parle* », etc.

Tous ces emplois incorrects relèvent, pour une bonne part, de l'imperméabilité du discours didactique qui gagnerait à adopter les couleurs locales ivoiriennes, suivant le modèle du discours littéraire. Autrement dit, le discours didactique devrait se rapprocher des réalités locales en adaptant son niveau et son registre aux réalités sociales des apprenants africains.

#### L'HYBRIDITÉ LINGUISTIQUE COMME FORME REQUISE DU DISCOURS DIDACTIQUE

Dans la production du discours didactique, l'on devrait faire appel à une sorte d'hybridité au niveau du style rédactionnel, aussi bien dans la formulation des règles que dans leur illustration.

#### *Dans la formulation des règles linguistiques et grammaticales*

Au niveau de la formulation des règles grammaticales et linguistiques, au moins trois registres devraient intervenir : le registre soutenu, le registre populaire et le registre adapté aux particularités lexicales et syntaxiques locales. Chaque règle, dans cette perspective, devrait faire l'objet de trois plans de formulation. Après la

formulation académique, devrait suivre la formulation populaire, puis la formulation adaptée pour les communautés d'adoption du français comme langue officielle. Ou alors, plusieurs versions de ces livres devraient être proposées. Ce procédé devrait rendre le discours académique beaucoup plus accessible à l'image du discours littéraire. Par exemple, la règle relative à la composition et à la nature du signe linguistique, telle que formulée par Saussure, devrait tenir compte des réalités locales des différentes communautés linguistiques africaines. Celles formulées et décrites par Maurice Grevisse à travers les 1600 pages de *Le bon usage*, elles aussi, devraient suivre ce principe d'adaptation progressive, suivant le procédé du discours littéraire.

Même si, au niveau de la formulation des règles, le niveau et le registre académiques du discours didactique devaient rester inflexibles par principe, l'on devrait tout de même tenir compte de la cible, ne serait-ce qu'en adaptant les extraits illustratifs aux réalités des apprenants.

### *Dans les séquences illustratives*

Le discours didactique est un discours qui a pour vocation d'enseigner. Dans le cadre linguistique ou grammatical, il s'agit pour ce type de discours de décrire le fonctionnement des langues en vue d'en faciliter la connaissance et l'utilisation par chaque usager. Aussi le discours didactique appliqué à la langue française se doit-il d'expliquer cette langue de sorte à rendre accessibles les clés de son maniement. A ce titre, ce discours métalinguistique devrait s'adapter à toute sorte de locuteur manifestant le désir de connaître le français en tant que langue vivante incontournable à l'échelle nationale et internationale. Selon son milieu de déploiement et le public cible, ce discours didactique devrait se colorer. En France, par exemple, ce discours devrait épouser les registres des différentes couches sociales et, en Afrique, il devrait prendre en compte les réalités socioculturelles des communautés en présence. Si, pour la formulation des dispositions théoriques, cette adaptation peut être tolérée, elle ne saurait l'être pour les faits illustratifs. En effet, quand on pose, dans *Cours de linguistique générale*, que le signe linguistique

présente deux faces interdépendantes que sont le signifié et le signifiant, et que l'on définit le premier comme le concept et le second comme l'image acoustique représentant psychologiquement ce concept, cette formulation peut perdre plus d'un, même dans les rangs des intellectuels qui apparaissent comme les destinataires primaires de ce registre. Quand bien même il existerait plusieurs formulations beaucoup plus simples, l'on aurait pu résoudre ce problème de barrière de code par des illustrations adaptées, prises dans l'environnement de chaque usager. Mais que nenni ! Les disciples de Saussure se contentent plutôt des illustrations issues du latin, une langue très ancienne et qui plus est géographiquement, chronologiquement et culturellement éloignée des usagers africains. On aurait pu écrire beaucoup plus simplement que « *le mot* » (au lieu de signe linguistique) *est composé d'une partie physique prononcée à l'oral et que l'on entend ou représentée graphiquement et que l'on voit à l'écrit (signifiant), et d'une partie imaginaire, c'est-à-dire ce à quoi l'on pense quand on entend ou voit la partie physique.* Mais, outre cette simplification, l'exemple aurait pu se passer du latin, en ne se limitant qu'au français « arbre », avec ses signifiant et signifié.

Sans militer pour la substitution du français par les langues locales africaines, c'est-à-dire le nouchi, le français ivoirien, ou encore par le parler ivoirien, l'idée est de tenir compte des particularités sociales, lexicales et syntaxiques locales dans l'élaboration des documents didactiques s'adressant à tous les publics francophones dont les Ivoiriens.

## CONCLUSION

A la lecture des deux documents échantillons pris comme corpus de cette communication, il apparaît que le discours didactique ou métalinguistique qui caractérise tous les livres de grammaire et linguistique est loin de refléter les réalités des populations africaines cibles. Il s'agit en effet d'un discours académique prioritairement destiné aux intellectuels ou apprenants ayant un niveau de scolarisation relativement poussé. En Afrique occidentale, et en Côte d'Ivoire en particulier, ces documents sont d'autant plus éloignés

des réalités socioculturelles et linguistiques endogènes qu'ils restent encore l'apanage des occidentaux. Un tel discours coupé de leurs réalités locales ne saurait aisément gagner l'adhésion des usagers ivoiriens, contrairement au discours romanesque dont le succès est justement dû à son grand rapprochement des faits endogènes. Ce problème de registre est accentué par les contraintes liées à l'apprentissage d'une langue étrangère imposée et le volume même des documents de grammaire et linguistique. Voilà autant de barrières que le discours didactique devra lever s'il veut rivaliser avec le discours littéraire quant à son adoption par la communauté linguistique africaine en général et celle de la Côte d'Ivoire en particulier.

## BIBLIOGRAPHIE

### *1. Document de grammaire et linguistique*

- A. COPPEL et al. *Manuel de linguistique appliquée* : Tome 3 (Les analyses de la langue). Paris : Delagrave, 1979
- BOGDANKA Vavelin Lesic, *Ferdinand de Saussure : le Cours de linguistique général, source inépuisable d'idées et de concepts pour la recherche du langage*. Francontraste 3: Structuration, langage Editions du CI-PA, 2017
- D. MAINGUENEAU. *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris : Armand Colin, 2005
- E. BENVENISTE, *Problèmes de linguistique générale*, tome 1 et 2, Paris : Galilimard, 1986
- NEVEU Franck, *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand-Colin, 2004
- J. L. AUSTIN, *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil, 1970

L. ROSIER, *Le discours rapporté : histoire, théories et pratiques*. Paris/ Bruxelles : Duculot, 1999.

MAGLOIRE Kouassi K, *Cours de linguistique du français : de la syntaxe à la sémantique*, Côte d'Ivoire, l'Harmattan, 2011

M. GREVISSE, *Le bon usage*, 14<sup>e</sup> édition, Éditions De Boeck, 2008

N. CHOMSKY, *Structures Syntaxiques*. Paris : Seuil, 1969 (Traduction française)

R. L. WAGNER et J. PINCHON, *Grammaire du français : classique et moderne*. Paris : Hachette, 1991

R. TOMASSONE, *Pour enseigner la grammaire*. Paris : Delagrave, 1998

## 2. Documents de littérature

BI Kacou Parfait Diandué, *Topolectes 2*. Paris : Publibook, 2013

KOUROUMA Ahmadou, *Les soleils des indépendances*. Paris : Seuil, 1976

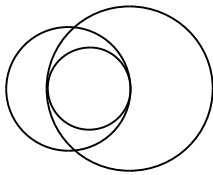
LIAGRO Rabé, Charles, *Ça nous parle*. Abidjan : Les éditions Matrice, 2020

MARAN, René, *Batouala*. Paris : Albin Michel, 1921

WABERI, Abdourahman, *Transit*. Paris : Editions Gallimard, 2003

WAKILI, Alafé, *Championne l'enjailleuse*. Edition Maïeutique, 2016

YVHANE, Cheick, *On va se réconcilier pian !* Abidjan : Les classiques ivoiriens, 2015



## ÉTHIQUE, CITOYENNETÉ ET ENJEUX ÉDUCATIFS DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES

Dans un monde marqué par des défis identitaires et linguistiques croissants, l'enseignement des langues ne peut plus être réduit à une simple transmission de compétences linguistiques. Il devient un enjeu éthique et citoyen fondamental, au service de l'inclusion et du vivre-ensemble. Cet ouvrage explore ainsi les liens entre langues, citoyenneté et éducation, en interrogeant le rôle des langues dans la formation de citoyens engagés, respectueux des droits humains et ouverts à la diversité culturelle.

Issus de champs disciplinaires variés, les différents auteurs se proposent de réfléchir aux termes d'un nouveau pacte d'enseignement-apprentissage des langues capable de mettre en avant des pratiques éducatives fondées sur l'éthique et l'inclusion et visant à former des citoyens dont l'identité s'enracine non pas dans la singularité mais dans la pluralité.

Ce livre apporte des éclairages stimulants, à destination des chercheurs, enseignants et formateurs désireux d'intégrer une véritable éducation à la citoyenneté dans leur pratique pédagogique.