

Situations du Français

- Collection de la FIPF
Fédération Internationale des Professeurs de Français
et du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue Internationale

Le Français Langue Étrangère en Espagne : Culture d'enseignement et culture d'apprentissage (le projet CECA)

par

Javier Suso LÓPEZ

*Maria Eugenia Fernández Fraile
Maria Maldonado
Sofía Morales
Elena De La Viña
Elise Fayard*

Situations du Français - Collection de la FIPF et du GERFLINT

Volume 1/2012

1/2012

GERFLINT

Situations du français

Collection de la FIPF et du GERFLINT

Dirigée par Jean-Pierre Cuq et Jacques Cortès

Vol 1 – 2012

Le Français Langue Etrangère en Espagne : culture d'enseignement et culture d'apprentissage

Le Projet CECA

par

Javier Suso López

Maria Eugenia Fernández Fraile, Maria Maldonado, Sofía Morales

Elena De La Viña, Elise Fayard

**Ouvrage publié avec le Concours de L'AUF
(Agence Universitaire de la Francophonie)**

© GERFLINT, Sylvains-les-Moulins, France
décembre 2012
ISSN : en cours

En application de la loi du 11 mars 1957 (article 41) et du Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 complété par la loi du 3 janvier 1995, toute reproduction partielle ou totale à usage collectif de la présente publication est strictement interdite sans autorisation expresse de l'éditeur.

Situations du français

Collection de la FIPF et du GERFLINT

Dirigée par Jean-Pierre Cuq et Jacques Cortès

Comité scientifique et de lecture : Béatrice Atherton (Université du Queensland, Australie), Félix Bikoï (Université de Yaoundé, Cameroun), Emmanuelle Carette (ATILF équipe CRAPEL, CNRS/Université de Lorraine, France), Francis Carton (ATILF équipe CRAPEL, CNRS/Université de Lorraine, France), Fabienne Lallement (Secrétaire Générale de la FIPF), Pierre Dumont (Université des Antilles et de la Guyane, France), Vanessa Emerson (Université du Cap, Afrique du Sud), Rong Fu (Département de Français, Université des Langues étrangères de Beijing, Chine), Raymond Gevaert (Université de Leuven, Belgique, vice-président de la FIPF), Julien Kilanga Musinde (CERIEC, Université d'Angers, France), Estella Klett (Université de Buenos Aires, Argentine), Marie-Christine Koop (University of North Texas, Etats-Unis), Anna Krutchinina (Université économique d'Etat de Saint-Petersbourg, Russie), Denise Lussier (U. Mc Gill et UQAM, Québec, Canada), Abdelouahed Mabrouk (LERI, URA 57, Université Chouaïb Al Doukkali, El Jadida, Maroc), Samir Marzouki (Université de Manouba, Tunisie), Gharaa Mehana (Université du Caire, Egypte), Noriyuki Nishiyama (Université de Kyoto, Japon), Jean-Aimé Pambou (Ecole Normale supérieure de Libreville, Gabon), Javier Reyes (Pontificia Universidad Javeriana, Bogota, Colombie), Suzanne Richard (Didacticienne du français, Université de Sherbrooke, Québec, Canada), Doina Spita (Université « Al.I.Cuza » Iasi, Roumanie et Paris Sorbonne, France), Javier Suso Lopez (Université de Grenade, Espagne), Anurada Wagle (Université de Goa, Inde, vice-présidente de la FIPF).

Contact : FIPF - Fédération Internationale des Professeurs de Français
1 avenue Léon Journault - 92318 Sèvres cedex, France

Tél : (33) (0) 1 46 26 53 16. Fax : (+33) 146 26 81 69 www.fipf.org

Auteur de l'ouvrage

Javier Suso López est professeur de français à l'Université de Granada (Département de Français). Il est docteur ès Lettres, et directeur du groupe de recherche « Langues et Cultures » (LyC, HUM354). Il fait partie du Bureau de la SIHFLES (Société internationale d'histoire du français langue étrangère ou seconde) ; il est aussi Président de la SEHEL (Société espagnole pour l'histoire de l'enseignement des langues).

Collaborateurs

Maria Eugenia Fernández Fraile est professeure de français à l'Université de Granada (Département de Didactique de la langue et de la littérature). Elle est docteur ès Lettres, et elle appartient à l'Institut de Recherches sur les Femmes de l'Université de Granada, dont elle a été la directrice de 2003 à 2007.

María Maldonado, Sofía Morales, Elena De La Viña et Élise Fayard sont professeures de FLE dans des lycées d'enseignement secondaire (IES) du sud de l'Espagne (Castilla-la-Mancha, Andalousie).

Avant-Propos

Pourquoi une telle Collection ?

Jean-Pierre Cuq et Jacques Cortès

Président de la FIPF et Président Fondateur du GERFLINT

Si la FIPF et le GERFLINT décident aujourd'hui de renforcer leurs liens en créant ensemble une nouvelle collection, c'est parce qu'ils ont compris cette idée toute simple que défendre la diversité culturelle et linguistique du monde est un devoir impératif dès lors que se développe l'idée - non plus simple mais simpliste - que tous les hommes, pour être dans le sens de l'Histoire, doivent parler une seule et même langue. L'idée de modernité a ceci de vain qu'elle a tendance à tout vouloir réduire à l'unité. L'esprit de géométrie - fortement favorisé par la certitude contemporaine que l'excellence (ne) serait (que) dans les chiffres, conduit les responsables éducatifs au plus haut niveau, à s'égarer dans le digitalisable (*i.e.* le numérique) à la portée de n'importe quel ordinateur, donc à exprimer la totalité des besoins humains en termes binaristes de « 0 » et de « 1 ». Cela se traduit par la formule : « Ceci étant plus important, je supprime cela ».

D'une certaine manière, le raisonnement mondialiste n'est pas entièrement erroné. Il est certain que des transactions nombreuses peuvent être facilitées par la pratique d'une « langue auxiliaire de relation » selon la définition que le Larousse accorde à la notion de *lingua franca*. Que l'anglais puisse tenir un tel rôle (parmi bien d'autres possibles) est une évidence certaine dans la période actuelle, et l'on ne peut que comprendre et soutenir l'idée qu'il soit très sérieusement enseigné un peu partout dans le monde. Cela étant dit, faut-il « jeter le bébé avec l'eau du bain ? », c'est-à-dire - comme le veut cet aphorisme célèbre un peu partout en Europe et dans le monde - se débarrasser de la diversité linguistique au nom d'une sagesse économique assez discutable ?

Il ne nous appartient pas de trancher au niveau qui est le nôtre mais nous pensons, sans attendre la solution d'un tel problème et sans préjuger des catastrophes et/ou bienfaits culturels qui pourraient en résulter, que notre rôle est de défendre la langue et la culture françaises et d'inscrire notre projet dans le cadre d'une politique d'incitation forte à la défense de toutes les langues et les cultures du monde. La Collection « **Situations du français** » s'inscrit donc dans cette finalité et nous lui assignons 3 objectifs :

- 1. d'abord un objectif empirico-descriptif précis.** Le français est une langue vivante présente sur tous les continents. Il a son passé, une histoire marquée par une évolution continue donc inachevée, sa population, ses défenseurs et ses contempteurs, son influence, son image, sa réputation et ses qualités multiples.

2. ensuite un objectif de formation. Tous les aspects ci-dessus exigent lecture, documentation, interviews, échanges, rédaction d'articles ou de chapitres, préparation de documents publiables et diffusables. Il s'agit d'obtenir non seulement des informations complètes bien actualisées, mais aussi l'analyse-bilan de ces informations, donc un effort pour les présenter par écrit dans une perspective pouvant être soit simplement expositive, soit même polémique, c'est-à-dire formulées dans le cadre d'une vraie problématique. Le projet comporte donc également une attention particulière à la dimension écrite du français qu'on ne peut évoquer sans viser un certain niveau de performance dans la rédaction des synthèses à produire.

3. positionner d'emblée le projet dans la dimension humaniste qui doit être la sienne. La place de la langue française dans le monde doit être étudiée comme exemple et stimulation de la défense de la diversité du patrimoine linguistique et culturel de l'humanité. La visée majeure est de refuser une stérilisation à terme de la pensée car la pensée et la langue entretiennent un rapport profond et intime qu'il convient de sauvegarder.

Nous rendons hommage au patient travail de tous les acteurs oeuvrant pour le développement du français dans le monde et tout particulièrement aux professeurs de français qui, individuellement et collectivement, participent ainsi à la sauvegarde d'enjeux universels, ceux qui nourrissent - comme le dit Edgar Morin - « *la grande aventure d'une connaissance qui relie* ».

Souhaitons donc bonne chance et longue vie à la Collection « **Situations du français** ».

Inauguration

Sophie Aubin

Université de Valence, Espagne

Rédactrice en chef de Synergies Espagne

Un chercheur espagnol inaugure la Collection internationale *Situations du français*. Cet événement est le fruit d'heureuses coïncidences au fil de rencontres scientifiques et éditoriales. Reconnaissons que le hasard fait particulièrement bien les choses, car le français en Espagne, langue-culture traditionnellement très proche, familière, voire familiale, étudiée de génération en génération, traverse une époque éternellement difficile. Souvent frappé par des textes de politique linguistique faussement plurilingues, au service d'une langue internationale unique, le français en Espagne, au XXI^e siècle, est engagé de force sur la voie périlleuse d'une disparition progressive de l'enseignement primaire, secondaire et universitaire. En dépit des avertissements et des actions régulièrement menées, la langue française, voisine, stratégique, commerciale, touristique, littéraire, internationale, vitale en temps de crise financière ne risque-t-elle pas de devenir une langue oubliée, ni plus ni moins « étrangère » au sens strict du terme, faute d'avoir pu être tout naturellement offerte, choisie dans le monde de l'Éducation Espagnole ?

Cependant, il est relativement rare de rencontrer un Espagnol opposé à l'idée d'étudier le français, une langue pour laquelle il éprouve des sentiments généralement positifs. Le regret de ne pas avoir pu l'apprendre à l'école est démotivation des professeurs de français, dont le corps se réduit, et des chercheurs en didactique du français, de plus en plus nombreux, reste malgré tout bien vivante.

L'ouvrage de Javier Suso López et de ses collaborateurs en apporte une preuve tangible. Sa lecture est importante à plus d'un titre. Capable de redonner de l'espoir là où le français s'éteint ou a bel et bien disparu, il démontre combien l'union des forces de travail d'enseignants et de chercheurs, de membres d'institutions diverses (enseignement secondaire, universités, groupes de recherche, associations) est productive. Il est en outre indispensable que les résultats de cette recherche sur la culture du français en Espagne et ses modes d'appropriation, rondement menée au Sud de l'Espagne, dans le cadre du Projet international *Culture d'Enseignement et Culture d'Apprentissage* (CECA), soient connus, partagés et surtout relayés par l'ensemble des acteurs de l'enseignement et de la recherche intervenant dans toutes les régions de ce côté de la Péninsule Ibérique.

Je me réjouis que la Collection de la FIPF et du GERFLINT *Situations du français*, projet ambitieux devenu réalité, inaugure sa carrière en Espagne.

Nous remercions l'AUF et la FIPF, qui ont offert leur soutien financier pour la réalisation de la recherche et la publication de cet ouvrage ; nous remercions également les membres du CRAPEL/ATILF (E. Carette, F. Carton et M. Vlad) pour leur soutien logistique et scientifique. Nous tenons à remercier également Jean-Pierre Cuq et Raymond Gevaert pour le travail de relecture du manuscrit et leurs nombreux conseils quant à la rédaction et au contenu de ce livre.

Nous remercions enfin le GERFLINT pour l'aide apportée dans le suivi de préparation de ce premier volume de la Collection *Situations du français*.



INTRODUCTION

Javier Suso López
Responsable de l'équipe CECA-Espagne

Le projet CECA Une recherche sur la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage du FLE

En 2006, la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) et l'Agence universitaire de la francophonie (AUF), avec le soutien du CRAPEL (Université de Nancy) pour la coordination scientifique, lancent un appel auprès des chercheurs des universités du réseau AUF et des associations de professeurs de français présentes dans les divers pays où le français est enseigné pour participer au projet CECA. Une équipe est formée en Espagne, qui s'articule autour de l'Université de Granada (Département de Philologie française ; Département de Didactique de la Langue et la Littérature) et de son rayon d'influence, à travers quatre professeurs exerçant leur métier dans des lycées du secondaire du sud de l'Espagne.

Dans cette présentation, nous ne voulons pas décrire la recherche CECA, et renvoyons pour cela à l'ouvrage d'E. Carette, F. Carton et M. Vlad (2011), membres du comité scientifique du projet, où sont exposés, dans une première partie, « les objectifs, les origines, les protocoles d'enquête de cette recherche collective », et « les interrogations méthodologiques qui en ont accompagné la mise en place, ainsi que les aboutissements que l'on peut en attendre » ; dans une deuxième partie, les auteurs proposent une synthèse des recherches des équipes du Mexique, du Kazakhstan, du Viêtnam, du Liban et de la Tunisie.

Notre ouvrage s'inscrit dans la volonté de faire connaître la recherche CECA de façon détaillée, pays par pays : ses résultats, bien sûr, mais aussi les variantes dans les démarches méthodologiques, les questionnements, les réflexions proposées... nés de la diversité elle-même des situations où s'effectue la recherche. Cet appareillage discursif nous semble un complément nécessaire pour pouvoir tirer tout leur profit des données recueillies par les vingt équipes ayant participé à la recherche CECA. Le récent ouvrage de F. Chnane-Davin (2012), qui fait état du projet CECA en France, s'inscrit dans cette même lignée.

Nous voulons toutefois rappeler trois données importantes qui aident à mieux comprendre les défis posés par la recherche CECA, mais aussi ses atouts, et donc à contextualiser notre participation. Comme l'indique Abdelaouhed Mabrouh¹, le projet CECA repose sur trois principes :

- Une distribution mondiale par un projet d'offre à contribution ;
- Une mise en place d'un protocole de recherche à la fois structurant (capable de produire des données à analyser de façon contrastive) et ouvert à des cultures scientifiques variables ;
- Une médiation (formative, partenariale, constructive) dans le suivi du travail des équipes.

Le projet CECA – né à l'initiative de la FIPF et de l'AUF – a été une expérience ouverte à tous ceux qui désiraient y participer : il a réussi à mettre en collaboration, librement décidée, plus d'une centaine de chercheurs et de professeurs de vingt pays où le français est enseigné, autour d'un objet précis de recherche.

Quant à la deuxième caractéristique (la structuration de la recherche autour d'un protocole, mais également sa flexibilité), nous avons pu la constater nous-mêmes au cours de notre démarche ; il suffit de lire les ouvrages cités pour s'en rendre compte. Loin de constituer une faiblesse du projet, il s'agit d'un atout qui défie les cadres établis, puisqu'elle montre une donnée essentielle : la diversité incontournable des approches de recherche.

Finalement, les équipes n'étaient point « laissées-pour-compte ». Les membres du comité scientifique (CRAPEL/ATILF) ont offert un soutien logistique et scientifique qui a rendu le projet possible et attirant. Ils ont ainsi assuré au cours de la recherche un partenariat qui s'est révélé très utile, et parfois même indispensable (quant au déblocage, par exemple, de l'autorisation pour faire les enregistrements), mais aussi un suivi des différentes équipes dans les diverses étapes, qui s'est traduit par des conseils et des aides aux nombreuses questions soulevées par la mise en œuvre de la recherche. Aussi, des actions de médiation, sous forme de missions de formation à la recherche ou « Séminaires de formation interrégionale CECA » ont été mis en place : à Suceava (Roumanie), 19 et 20 avril 2008, séminaire animé par Monica Vlad ; à Libreville (Gabon), le 26 et 27 mai 2008, séminaire animé par Abdelouahed Mabrouh et Javier Suso López, Université de Grenade (Espagne) ; à Sao Paulo (Brésil), le 3 et 4 juin 2008, séminaire animé par Haydée Silva, Université Nationale Autonome de Mexico. De même, à Hanoi (Vietnam), le 18 et 19 mars 2008, s'est tenu un « Séminaire méthodologique pour le développement de la recherche dans les Départements universitaires de français et d'éducation », animé par Abdelouahed Mabrouh et Pierre Martinez, membres du CIRDL, qui a connu la participation des équipes impliquées dans le projet Valofrase (« Valorisation de l'enseignement du français en Asie du Sud-est ») et dans le projet CECA, avec la participation de l'équipe CECA du Vietnam.

La présentation de l'action de médiation (formative, partenariale, constructive) exercée par le Comité scientifique serait incomplète si on ne signalait pas un point central de la recherche CECA : la volonté de mettre en commun et d'approfondir les recherches

¹ Au cours du « Séminaire méthodologique pour le développement de la recherche dans les Départements universitaires de français et d'éducation », tenu à Hanoi (Vietnam), le 18 et 19 mars 2008. Voir : *Lettre des réseaux de chercheurs sur les cultures, les langues et les littératures*, n° 4, juillet 2008. <http://www.lettre-reseaux-langues-cultures.auf.org/spip.php?article153> [05.04.2009].

entreprises. Deux rencontres, où ont été présentes la plupart des équipes du projet CECA, ont ainsi eu lieu : une première, lors du XII^e Congrès Mondial de la FIPF, tenu à Québec du 21 au 25 juillet 2008 ; une deuxième rencontre s'est tenue à l'Université Chouaïb Doukkali d'El Jadida (Maroc), le 15-16 décembre 2011, qui portait le titre : « Enseignement, apprentissage du FLE/FLS à travers le monde : un paradigme en construction ». La voie est ainsi tracée vers l'exploration et l'exploitation des expériences réalisées.

Notre texte veut ainsi s'installer dans cette lignée : faire part de notre travail, de nos résultats, de nos difficultés, de notre regard, de la façon où nous avons conçu cette recherche, de nos réactions aux regards des autres, pour constituer un réseau constant d'échanges dans le but de créer des synergies entre tous ceux qui travaillent dans le domaine de la didactique-didactologie du français (FLE et FLS).

Nous tenons à remercier les concepteurs du projet et les membres du comité scientifique d'avoir eu l'idée de ce projet, de l'avoir mis en marche, du soutien apporté, de leur savoir-faire logistique et professionnel, de leur attitude d'ouverture au monde.

**Chapitre 1. Le projet CECA-Espagne.
Questions de méthode**

LE PROJET CECA-ESPAGNE. QUESTIONS DE MÉTHODE

1.1. Présentation

Le projet de recherche « Culture d'enseignement – Culture d'apprentissage » qui a été mis œuvre en Espagne (désormais : CECA-Espagne) a réuni une équipe composée par six professeurs de français :

- Quatre professeures de l'enseignement secondaire : María Elena de la Viña, Élise Fayard, María Maldonado et Sofía Morales, qui exercent leur métier depuis plusieurs années dans quatre établissements différents (IES, ou lycée d'enseignement secondaire) de zones rurales du Sud de l'Espagne : IES « Luis Carrillo de Sotomayor » (Baena, Córdoba), IES « Reyes de España » (Linares, Jaén), IES « Hiponova » (Montefrío, Granada), IES « Peñalba » (Moral de Calatrava, Ciudad Real). Elles ont joué un rôle de professeurs-acteurs, mais aussi d'observateurs-analystes sur leurs propres pratiques et sur celles de leurs collègues. Les trois premiers établissements appartiennent à la « Communauté autonome » de l'Andalousie et le quatrième appartient à la « Communauté autonome » de Castilla-la-Mancha¹ ;

- Deux professeurs de l'Université de Granada : Javier Suso López (Departamento de Filología Francesa) et M^a Eugenia Fernández Fraile (Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura), ayant enseigné dans l'enseignement Primaire et/ou Secondaire, et occupant actuellement des postes de « formateurs » de futurs professeurs de FLE ; ils ont joué le rôle de professeurs-chercheurs et assuré la fonction de direction de la recherche : la fixation du cadre et de la méthode de recherche (à partir des protocoles fournis), l'organisation des activités, le recueil des données, la réunion des analyses partielles dans une analyse globale. La rédaction finale du texte et des conclusions générales a été effectuée par Javier Suso. Il s'agit donc d'un ouvrage collectif, basé sur des pratiques de classe, des observations directes, des analyses à partir de données recueillies, des confrontations d'idées au cours de nombreuses réunions..., suivies d'un travail de rédaction global et de réflexions d'ensemble assuré individuellement.

Quant au déroulement temporel, la recherche s'est étalée au cours des années scolaires 2006-07 et 2007-08, pour l'obtention des données et des enregistrements, et des années 2008-09 et 2009-10 pour la réalisation des différentes phases de l'analyse (observation, réactions, regards croisés) et de la rédaction des commentaires et des conclusions correspondantes.

¹ Pour garder l'anonymat – qui nous semble nécessaire dans certaines questions –, nous allons dorénavant nous référer à elles sous les initiales A., B., C., et D., octroyées aléatoirement et qui ne se correspondent donc pas à l'ordre de présentation ci-dessus.

Cette recherche a été réalisée, comme nous l'avons dit dans l'Introduction, sous l'impulsion de l'AUF-FIPF et selon les directives scientifiques émanant du CRAPEL : les axes méthodologiques étaient définis sous forme d'un protocole de recherche réglé en phases très contraignantes et en consignes très précises. Elle a permis de nous confronter à une réflexion commune sur les pratiques d'enseignement/apprentissage du FLE au sud de l'Espagne et sur les représentations qui y sont associées. Mais aussi, elle a exigé dès le début que nous questionnions et précisions notre façon de concevoir le modèle méthodologique proposé dans les fondements qui déterminaient la mise en œuvre de la recherche ainsi que les consignes mêmes des protocoles. Il nous semblait – disons-le d'une façon simple – que c'est en sachant le chemin à parcourir, les enjeux globaux et le but final de notre recherche (et pas seulement la destination de chaque étape) que nous étions en mesure d'entreprendre le voyage.

C'est à la préciser de cette question que nous consacrons ce chapitre premier.

Rappelons avant tout que l'objectif global de la recherche CECA est constitué par la question suivante : « Qu'en est-il des modalités locales, collectives et individuelles, d'appropriation du Français Langue Étrangère (FLE) et du Français Langue Seconde (FLS) en milieu institutionnel ? » (cf. Descriptif du protocole de recherche, F. Carton, 2011 : 37). Le projet CECA-Espagne veut montrer quant à lui quelles sont les représentations sur la langue française, sur son enseignement et sur son apprentissage, au sein d'un pan de la société espagnole souvent ignoré : les zones rurales du sud de l'Espagne. Il s'agit donc d'une étude de cas, qui ne prétend point être révélatrice, probante ou représentative d'une quelconque totalité : nous ne voulons pas généraliser les conclusions de notre étude. Nous prétendons uniquement montrer comment est « vécue » de l'intérieur cette réalité, en tant que microcosme participant à sa façon et avec ses particularismes à une culture générale. Nous voulons ainsi analyser dans quelle mesure et selon quelles modalités les vents de la « modernité » (plurilinguisme, vision des autres, images culturelles, représentations des jeunes, modes de faire didactiques : approches communicatives ou actionnelle, usage des technologies nouvelles...) étaient rentrés dans des zones rurales du sud de l'Espagne (Andalousie, Castilla-la-Mancha) et comment les professeurs et les élèves avaient réagi à ces nouvelles données. À l'intérieur de cette interrogation globale, nous prétendons procéder à une reconstruction (partielle, évidemment) des procédures et des rapports éducatifs qui s'établissent dans les cours de FLE, et, de façon particulière, nous effectuons une centration particulière sur la description et l'analyse du processus de transmission du savoir et de l'appropriation des savoir-faire langagiers : comment les enseignants « se » représentent eux-mêmes ce processus, comment les apprenants arrivent à accepter et à partager – et dans quelle mesure – des codes de conduite à cet égard, et quelles interactions langagières sont mises en œuvre en classe pour obtenir l'organisation de l'enseignement/apprentissage et son fonctionnement.

L'objectif de la recherche, tel que nous le concevions, n'était pas de déterminer l'état des lieux, de découvrir des dysfonctionnements afin de proposer des démarches nouvelles, mais de décrire de façon détaillée les pratiques d'enseignement et d'apprentissage du FLE, dans une situation donnée, et d'essayer d'expliquer comment se construit socialement ce pan de l'éducation contextuellement circonscrit (E. Rockwell, 1991, XXI, 2), sans prétendre « juger » les actions ou comportements, mais simplement de les comprendre (R. Paradise, 1994, p. 73-81). Nous précisons un peu plus loin comment

ces deux axes constituent les fils conducteurs des différentes démarches de travail entreprises et garantissent la rigueur et la scientificité de notre recherche.

Le corpus constitué nous a fourni un matériel très riche et à la fois très complexe pour connaître ce pan du système éducatif espagnol. Et surtout, l'analyse de ce matériel a exigé un travail de description et réflexion, personnel et collectif : d'un côté, à travers le questionnement de la part de chacune des professeures sur leur propre pratique pédagogique, sur leur imaginaire et sur leurs représentations du métier d'enseignant; de l'autre, à travers une réflexion commune entre tous les participants au projet, l'échange des analyses, la confrontation des points de vue, la recherche des fondements théoriques des pratiques observées, des rapports didactiques et des interactions qui se tissent en classe (professeur-élèves ; élèves-élèves ; élèves-professeur).

Ceci dit, notre recherche possédait une composante spéciale, que nous avons signalée dans l'Introduction : la volonté de procéder à un croisement des regards, à plusieurs niveaux. À un premier niveau, le croisement s'est fait de façon interne, à l'intérieur de l'équipe de recherche elle-même, et d'une façon double : confrontation collective à partir des analyses individuelles, et confrontation d'un premier regard (qui s'appuyait sur du matériel écrit) à partir des enregistrements vidéo (matériel bien plus « vrai » ou « riche »). À un deuxième niveau, le croisement des analyses s'est fait avec celles d'une autre équipe, dans notre cas celles de l'équipe CECA-Indonésie (qui nous a « regardés ») et de l'équipe CECA-Ouganda (que nous avons « regardée »). Nous avons d'autre part « regardé » de façon complémentaire les travaux des équipes de la Roumanie et du Vietnam. Dans tous les cas, le dépaysement spatial et culturel a été assuré, mais les rapprochements ont été possibles, également.

Au cours de notre recherche, nos interrogations ont été constantes : comment faire ? Que « voir » ? Comment conférer une composante objective (ou « scientifique ») à notre regard, à nos analyses, à nos interprétations ? Pour comprendre le travail effectué (la mise en place des dispositifs de recherche, l'observation elle-même, les réactions, les réflexions et les interprétations) et les modalités où ce travail s'est effectué (travail personnel confronté au travail des autres ; croisement des regards : d'abord à l'intérieur de l'équipe, puis à partir du regard de l'équipe externe), mais aussi pour comprendre comment nous avons voulu sauvegarder une démarche scientifique, nous avons dû doter notre recherche d'un cadre théorique, qui est constitué par l'outillage conceptuel fourni par deux disciplines : d'un côté, la didactique-didactologie des langues-cultures (qui s'appuie à son tour sur la linguistique, la psycholinguistique, les théories psychologiques de l'apprentissage) ; de l'autre, l'ethnographie de l'éducation. Les réflexions qui suivent sont destinées à établir le cadre théorique qui nous a servi de « boussole » et fourni les fondements conceptuels. Il nous faut ainsi, avant tout, préciser ce que nous entendons par culture ; nous expliquerons ensuite quelle a été la méthode de recherche employée.

1.2. La culture en tant que « concept didactique »

Les réflexions que nous proposons ici sur le concept de culture dans la didactique du FLE aideront à mieux comprendre le domaine de recherche que nous nous sommes proposé d'explorer, puisque toute observation ou exploration sur le terrain doit être analysée à partir d'un faisceau d'outils théoriques (concepts, symboles, modèles ou « patrons » de comportement), pour arriver à construire des connaissances nouvelles.

L'importance que cette notion a prise dans l'enseignement des langues étrangères, et son appréhension multiple, nous sont révélés, entre autres, par la monographie que *Le Français dans le Monde, R&A*, lui consacre, sous le titre de « Cultures, culture », coordonnée par Louis Porcher (janvier 1996).

Une définition de culture en tant que « concept didactique » est d'autant plus nécessaire que, comme le signalent J.-P. Cuq et I. Gruca, « alors qu'on dispose d'une science de l'idiome, la linguistique, on ne dispose pas vraiment d'une science unifiée de la culture et son étude est le bien commun de plusieurs disciplines : ethnologie, sociologie, littérature, histoire de l'art, etc. » (2003 : 83)

Le concept de « culture » est inséparable de son origine étymologique : « l'action de cultiver la terre » : « le mot latin *cultura* a déjà la signification métaphorique qui s'est conservée jusqu'à nos jours, à côté de l'acception agricole restée usuelle ; et « cultivé » se dit aussi bien de l'esprit que de la terre » (*Encyclopaedia Universalis*, version électronique).

Appliqué à d'autres domaines par métaphore, la culture comprend d'un côté le « développement de certaines facultés de l'esprit par des exercices intellectuels appropriés », et de l'autre, par extension, « l'ensemble des connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement », et donc, « l'ensemble des aspects intellectuels d'une civilisation » (culture gréco-latine, culture occidentale, culture française, etc.) (*Le Nouveau Petit Robert*). Cultiver l'intelligence, le goût, un don quelconque, la musique, les lettres, etc., seraient des activités similaires à celles de la culture de la terre : ne diffèrent que le type de soins pratiqués et les biens obtenus, et y est présent un même esprit de travail, d'effort, d'attention, d'intérêt, de temps qui doit y être consacré. Un premier sens de culture se dégage : « La culture développe en l'homme ce qui caractérise son humanité, c'est-à-dire sa raison, et elle est essentiellement un accès à l'universel » (*Encyclopaedia Universalis*).

Cette définition « traditionnelle » de culture marquait une opposition entre l'état de développement ou de « civilisation » acquis par une société, et l'état sauvage ou « primitif » de certains peuples, qui étaient par conséquent dans un état d' « inculture » ou de barbarie. Elle reflétait les préjugés des sociétés occidentales d'une période historique bien déterminée, liées au positivisme téléologique du devenir des hommes, à la croyance au « progrès » irréversible de l'humanité, et donc à une prétendue supériorité de la civilisation européenne, héritière de la civilisation gréco-latine. Ces représentations ont été dépassées de nos jours grâce à une appréhension à la fois globale (la « planète ») et particulière (les « microcosmes ») des phénomènes culturels, non plus déterminée par l'« eurocentrisme », et donc par l'abandon du modèle explicatif de l'évolutionnisme, par lequel on ordonnait « les faits recueillis à l'intérieur d'un discours qui se v[oulait] historique (Laplantine, [1987] 2001, p. 171), en retraçant des stades évolutifs devant assurément conduire à la « civilisation ».

En effet, il y a une autre acception de « culture » qui a la « même étymologie latine, et qui nous est venu de l'allemand vers 1930 après un long détour [à travers le terme *Kultur*]. L'adjectif qui y correspond n'est d'ailleurs plus cultivé mais culturel. Or, « culturel » ne renvoie plus à l'universalité ni à la raison mais à la particularité d'un peuple, de sa tradition, de ses usages et de ses « valeurs » » (*Encyclopaedia Universalis*). Dans cette seconde acception de culture, on peut aligner les études sur la culture populaire dans les

différentes sociétés occidentales (cf. Bakhtine, [1965] 1970, par exemple) ; elle marque surtout le développement de l'anthropologie, de l'ethnographie et de l'ethnologie (à partir de Cl. Lévi-Strauss)².

Par conséquent, le terme « culture » comprend actuellement trois niveaux de représentations, tel que le propose Cl. Olivéri (1996, p. 8-18):

- « *une conception restreinte* [...], le plus souvent limitée aux seuls domaines de la littérature et des beaux-arts [...] », ou « culture cultivée » ;
- « *une conception élargie* qui ajoute la prise en compte des réalités sociologiques, politiques, historiques, géographiques, etc., et qui a été longtemps confondue avec l'enseignement de la civilisation » ;
- « *une conception globalisante*, voire holistique, qui intègre aux données précédentes les modes de vie et de pensée, les comportements langagiers, les rites sociaux (les rites de table au même titre que le rapport aux médias) [...] », ainsi que les valeurs partagés par un pays, ou culture dans un sens anthropologique : « La culture est ce qui, dans le milieu, est dû à l'homme » (Herskovits, 1967, p. 6).

Disons, de la même façon, que le terme civilisation recouvre deux grandes notions : tout d'abord (sens 1), « l'ensemble des caractères communs aux vastes sociétés les plus évoluées ; ensemble des acquisitions des sociétés humaines (opposé à nature, barbarie) », puis (sens 2), l' « ensemble de phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques) communs à une grande société (civilisation chinoise, égyptienne, grecque) » (*Le Nouveau Petit Robert*). L'enseignement de la civilisation française dans les cours de FLE, dont parle Cl. Olivéri, concerne bien sûr le sens 2, et donc la « culture » serait dans une échelle de type temporel ou géographique d'un ordre de grandeur moindre que le concept de civilisation, auquel il est relié de façon intrinsèque.

C'est en fonction de ce sens *globalisant* de « culture » que nous développerons notre réflexion. Il nous semble important ainsi de souligner la volonté de régler ou de façonner les comportements humains que recouvre cette notion de « culture » : la culture, ce n'est pas un ensemble fermé de connaissances ou de savoir-faire qu'on peut identifier, décrire ou proposer à quelqu'un, mais un ensemble de connaissances, de réflexions, d'attitudes et de façons de faire qui caractérisent une société donnée, ou bien un groupe socialement déterminé à l'intérieur de celle-ci (une corporation, une entreprise...), qui produisent une série de comportements chez les individus concernés, répondant à une représentation plus ou moins consciente, et qui se transmettent et se reproduisent de génération en génération pour répondre à des besoins et des désirs collectifs ou sociaux. Cette transmission constitue la base du processus d'enculturation, qui n'est jamais terminé, et qui donc se caractérise par une dialectique entre ce qui est transmis et ce qui est acquis, qui produit des changements constants dans une culture déterminée.

Il serait donc préférable – comme l'indiquait déjà le titre de la monographie coordonnée par L. Porcher (1996), ce que reprend le *Dictionnaire de didactique du FLE* (Cuq dir. 2003) – de parler de « cultures » plutôt que de « culture » : cultures générationnelles, cultures religieuses, cultures d'entreprise multiples, de la même façon qu'on parle de cultures gastronomiques ou autres. Et, à l'intérieur de cette multiplicité de cultures, il est bien sûr justifié de parler de la « culture d'enseignement » ou de la « culture d'apprentissage »

² Pour les définitions de ces termes, voir un peu loin.

propre à une société, ou bien à une matière concrète : « Dans l'apprentissage il en va de même et [...] il est possible d'acquérir une couture, de l'améliorer, de l'élever, etc. Plus on apprend en effet, plus nombreuses sont les distinctions qu'on est capable d'opérer [...] Augmenter le capital culturel (par exemple en y ajoutant une connaissance), c'est aussi, nécessairement, transformer l'organisation de celui-ci, c'est-à-dire, la manière dont il est configuré, c'est-à-dire aussi la manière qu'un individu a de penser et de sentir, incomparable à tout autre » (Cuq, 2003, p. 63).

Dans tous ces cas, la culture constitue un ensemble qui comprend :

- un système de signification ou une idéologie (dans lequel le langage même joue un rôle fondamental : un lexique, des slogans). Ce système de signification comprend des accords ou des codes partagés (sur les représentations des mots, des symboles et des comportements : bien que ces représentations soient instables ou variables, elles possèdent un noyau commun), qui impliquent des hiérarchies de valeurs. Ils comprennent par exemple : la façon dont sont envisagés le passé, le présent ou le futur du groupe en question (l'histoire, les ancêtres, les perspectives) ; les croyances de tous ordres ; les idées sur l'autorité, la démocratie, les droits et les rôles des individus, la gestion des conflits ou des comportements problématiques ; les valeurs elles-mêmes auxquelles ce groupe est attaché ; le style de vie ; la représentation de ce qui est le plus important pour le collectif ou pour chacun des individus...
- une façon d'organiser les individus en catégories (organisation sociale) répondant à des fonctions bien délimitées ;
- une série de techniques distinctives (qui règlent les activités des divers individus, les démarches dans le travail, les styles de vie, l'« art de vivre ») ;
- un répertoire d'outils de travail à l'aide desquels on obtient des produits ;
- normalement aussi, des signes extérieurs veulent marquer une appartenance : des vêtements, une coiffure, une façon de parler, des bibelots, des couleurs...

Étant donné que cet ensemble d'éléments culturels (significations, rapports, comportements, outils et objets) est en continuel changement et qu'ils ne peuvent pas être décrits de façon absolument exacte mais relative (les mots ne signifient pas la même chose pour tout le monde, les symboles ou les conduites non plus), il se produit une dialectique dans toute société humaine : il faut se mettre d'accord constamment sur les représentations liées aux composantes culturelles qui la définissent. La description d'un état culturel d'une société humaine ou d'un groupe humain n'est donc jamais faite d'une façon essentielle et universelle (partagées par tous les membres du groupe), mais est toujours le fruit d'un accord, d'une négociation ou d'un rapport de pouvoir.

Cet ensemble de connaissances, de réflexions, d'attitudes et de façons de faire peut à son tour devenir un objet de recherche (d'analyse, d'explicitation), et être proposé comme « objet d'enseignement » et/ou « objet à apprendre », qu'on prétend développer chez quelqu'un pour permettre l'acquisition de nouveaux comportements. Ce serait le processus de « diffusion » d'une culture en dehors du groupe social où elle est née (pour ne prendre qu'un exemple, c'est le cas du flamenco au Japon) : il va sans dire que, si le processus d'enculturation n'est jamais parfait, le processus de diffusion reproduit de façon encore plus imparfaite le système culturel pris comme référence. Ce n'est donc pas un apprentissage de savoirs qui est visé (concept traditionnel de « culture »), mais quelque chose de complètement différent : en effet, par exemple, les difficultés que connaissent très souvent les processus d'intégration des entreprises dans le monde

économique montrent que cette transmission n'est nullement aisée, et qu'il importe avant tout de bien expliciter les divers domaines d'analyse et de travail.

Cette façon globalisante de concevoir la « culture » mène à une approche fondamentalement différente de la conception de l'enseignement de la culture-civilisation tel qu'il était pratiqué traditionnellement dans les cours de langue française, comme le proposent M. Byram (1992 et 1997) et G. Zarate (1993) et bien d'autres après eux³.

M. Byram attire l'attention sur la dimension affective dans l'apprentissage d'une langue étrangère : il faut prendre en compte les représentations des élèves, et construire un rapport de signification entre les élèves et la langue (française) pour que les notions soient comprises à partir de leur vécu :

« Il est possible d'apprendre une langue étrangère et d'apprendre les éléments de la culture étrangère en utilisant les outils de l'apprentissage conscient. Cela reste toutefois une expérience incomplète, cérébrale, dépourvue de caractère émotionnel. Cet apprentissage peut être enrichi par le vécu [...]. Quand l'apprentissage se déroule au sein de la société cible, plutôt que dans la salle de classe, il y a de grandes chances pour que la dimension affective soit plus pleine et plus complexe, [...] la compréhension par empathie – pour reprendre l'expression de Georg Henrik Von Wright – peut alors commencer » (Byram, 1992, p. 124).

Autrement, les connaissances culturelles restent externes aux individus, sont non-porteuses de signification et/ou de valeurs.

G. Zarate, de son côté, met en relief l'importance des implicites dans le domaine culturel (1986, p. 16-23), et pose un cadre de réflexion pour leur appréhension, constitué par une série de « lieux » problématiques : relativité du fait culturel, prise de conscience de l'identité, confrontation à l'altérité et permanence de la vision du monde, conjugaison de la proximité (point de vue propre) et de la distance (point de vue étranger), difficultés de la description objective et de la représentation de l'« étranger », rapports de force, reconnaissance du groupe, mise en valeur de la culture locale, identité nationale... (1986, p. 23-35 ; et 1993, p. 12-28). G. Zarate mène sa réflexion sur le vaste domaine culturel constitué par la « culture » française, dans l'acception globalisante signalée par Cl. Oliviéri que nous avons reproduite ci-dessus. Pour G. Zarate, l'acquisition d'une compétence culturelle étrangère devrait reposer sur le principe suivant, qui constitue le fil conducteur de sa réflexion, et qu'il nous semble important de souligner :

« Jusqu'à maintenant, l'apprentissage de la culture étrangère semble reposer sur un postulat : donner à l'étranger la même compétence culturelle que celle du natif. Nous voulons ici soumettre ce postulat à un examen systématique, et montrer que les apprentissages des cultures maternelle et étrangère sont de nature différente. Il est illusoire de demander à l'élève de la classe de langue de s'approprier les comportements et les usages de la culture étrangère comme si cette opération relevait du mimétisme. L'approche d'une culture étrangère sollicite une démarche de connaissance dont on ne peut sous-estimer la complexité : remise en cause de savoirs présentés et reçus comme définitifs dans la culture maternelle, communication fondée sur des références aussi bien implicites qu'explicites, apprentissage de la relativité » (Zarate, 1986, p. 12).

³ Voir les références bibliographiques en fin de volume.

Cette vaste approche doit guider notre propre réflexion, étant donné que le professeur de FLE est partagé par un double questionnement. D'une part, il a été confronté de façon profonde à une culture étrangère (la culture française) et a acquis une compétence culturelle hybride, ce qui lui a permis de ressentir l'expérience d' « être étranger » et de réfléchir aux questions posées précédemment ; de l'autre, il a dû se poser la question du modèle pédagogique et didactique qu'implique le fait de prétendre enseigner une langue étrangère telle que le français où la composante culturelle possède traditionnellement (en Espagne du moins) une forte présence.

Comme toute culture, la culture scolaire est donnée : elle est là, on y « habite » ; une fois assimilée (quand on est enfant, et ceux qui ne réussissent pas à le faire sont expulsés du « système » ou tenus à l'écart), on s'y sent à l'aise, on se reconnaît à certaines pratiques, on comprend tout de suite les implicites, on ressent les difficultés à « objectiver », à réfléchir, à changer quoi que ce soit...

C'est dans ce concept de « culture » (une culture particulière, un segment de celle-ci : l'enseignement/apprentissage de la langue française), dans les difficultés posées par son appréhension, que nous comprenons le titre de notre projet de recherche : « culture d'enseignement, culture d'apprentissage » : quelles sont les représentations idéologiques, les organisations, les techniques et les façons de faire, les outils, autant des enseignements (professeur) que des apprentissages (étudiants) de français langue étrangère dans le sud de l'Espagne, au sein des quatre établissements scolaires concernés ? De quelle(s) façon(s) les professeurs nouvellement arrivés acquièrent-ils et reproduisent cet ensemble d'éléments, de conduites de classe, de représentations sur leur(s) rôle(s) ? De quelle(s) façon(s) les étudiants reproduisent-ils un comportement, ou bien apprennent-ils de nouveaux rapports à leurs apprentissages de la langue française ? Comment peut-on décrire, donc rendre explicite à un observateur étranger, la « culture » du français – la façon dont on enseigne le français, la façon dont on veut que les étudiants apprennent le français, la façon dont les étudiants s'approprient du français – dans ce territoire ? Existe-t-il une culture propre du français, transmise par enculturation de génération en génération, ou bien sommes-nous en présence d'une diffusion récente de modes de faire plus ou moins universaux ?

Nous constatons que, par ces questions, nous sommes au cœur du domaine de recherche ethnographique : « force nous est de constater que *la plupart des ethnologues d'aujourd'hui ne sont pas des anthropologues*. Leurs recherches concernent une culture particulière, voire un segment, un recoin de cette culture, tout au plus quelques *variétés* de culture, mais jamais l'étude des processus de *variabilité* de la culture » (Laplantine, [1987] 2001, p. 170). Nous reviendrons plus loin sur cette question.

Mais ce pan de la recherche pose à son tour des interrogations sur l'acquisition de la compétence culturelle étrangère, que M. Byram et G. Zarate ont soulevés, en renvoyant à une autre série d'aspects à analyser, et pas les moindres, puisqu'ils interagissent de façon essentielle avec les points antérieurs en constituant des enjeux nouveaux : quelle est la place et quel est le rôle de la culture française (dans sa conception globalisante, cf. ci-dessus) dans l'enseignement du français ? Quelle image de la langue est présente dans les manuels et dans les programmes ? Quelle représentation du français se font les élèves ? Quelle « culture » française leur propose-t-on ? Comment les élèves réagissent aux phénomènes culturels « étrangers » ? Sont-ils prêts à questionner leurs représentations ou leurs comportements ? ...

Ces questions constituent le double axe d'articulation de notre démarche de recherche. À l'intérieur du corps social constitué par les professeurs et les étudiants de français langue étrangère, dans le système scolaire espagnol du niveau secondaire (4^e année de l'Enseignement Secondaire Obligatoire, ESO), en zone rurale du sud de l'Espagne, nous nous proposons de décrire les éléments « culturels » suivants :

- les comportements : les rôles respectifs des agents (professeur, élèves) ;
- les significations : les représentations idéologiques sur leurs actions respectives, sur leurs rôles, sur la langue, sur la culture française qui leur est présentée ;
- la façon d'organiser les rapports entre individus ; le rapport entre savoir et pouvoir (façons de détenir le savoir, modalités de transmission du savoir dans la communauté) ; les techniques distinctives qui règlent les activités des divers individus, les démarches mises en œuvre dans le travail ;
- les « objets » d'apprentissage (savoirs ; habiletés ; attitudes ; langue : oral, écrit, grammaire, etc. ; culture ; représentations) ;
- les répertoires d'outils de travail et des objets utilisés, et leur utilisation (médiation).

Il s'agit donc non seulement de définir ce qui se passe à l'intérieur des classes, mais de comprendre ce qui y est fait. C'est un fait que nous vivons, nous et nos élèves, au sein d'une société, qui possède une série de normes et de valeurs que nous partageons (« internalisation ») : le problème méthodologique, quant au projet en question, consiste à les « rendre explicites » (ou externes), à les interpréter et à les expliquer.

C'est une fois parcourus ces aspects que nous pourrions passer à un questionnement global : peut-on parler d'un style déterminé d'apprentissage et d'enseignement, ou encore d'une « identité » en tant qu'enseignant de français ? Si oui, nous nous poserons la question de savoir si ce style constitue une marque distinctive de la communauté en question, quelle est la part qu'il faut concéder à la globalisation (façons de faire didactiques internationalement reconnues et promues), ou encore dans quel sens peut-on parler d'ethnographie de la salle de classe, en mettant en rapport ce style ou cette culture avec des aspects historiques, institutionnels, des traditions familiales, religieuses, ou bien des questions relatives à la hiérarchie des âges, des sexes ou des milieux (rural-urbain).

1.3. Méthode de recherche

1.3.1. La didactologie/didactique des langues

Nous avons dit plus haut que nous plaçons notre travail dans le cadre général des recherches en didactique/didactologie des langues-cultures et en ethnographie de l'éducation. Et ceci pour deux raisons :

- a) Tout d'abord, par le but général poursuivi : essayer de comprendre comment se construit socialement l'éducation (Rockwell, 1991) à partir de la reconstruction des procédures et des rapports éducatifs (destinés à la transmission du savoir et des savoir-faire langagiers), qui s'établissent de nos jours dans les cours de FLE dans des zones rurales du sud de l'Espagne, ainsi que, chez les enseignants et chez les apprenants, des représentations des processus et codes de conduite mis en place ;

b) Mais aussi, par la méthode de recherche employée – que nous allons décrire sommairement –, qui s’inscrit dans la confluence entre la didactologie des langues-cultures et l’ethnométhodologie : disons déjà que cette méthode s’appuie sur le cadre de réflexion fourni par la didactologie, mais qu’elle cible les aspects à analyser de façon plus précise et qu’elle intègre les analyses dans une approche différente (ethnographique).

Reprenons comme point de départ de notre explication cette définition déjà traditionnelle de la didactique des langues :

« une discipline englobant à la fois ce que l’on trouve [...] sous les étiquette de linguistique appliquée [...] et de méthodologie de l’enseignement des langues (mise en forme de la matière linguistique fournie par la linguistique appliquée, à partir des principes émanant de la psychologie, de la sociologie, de la pédagogie, utilisant des procédés et des techniques adéquats aux principes choisis et débouchant sur l’élaboration de méthodes et de manuels utilisables en classe) » (Galissou & Coste, 1976, p. 151).

La didactique des langues s’est constituée comme discipline à travers un long cheminement historique, lié à la disciplinarisation, et même précédant celle-ci : c’est Comenius qui lui donne ses titres de noblesse (avec son ouvrage *Novissima Linguarum Methodus*, 1648) ; mais aussi, au long des XVII^e, XVIII^e, XIX^e et XX^e siècles, de nombreux grammairiens, linguistes, professeurs, didacticiens ou chercheurs ont contribué à dépasser l’approche artisanale de cette activité⁴, au profit d’une considération de l’enseignement des langues comme « objet » de réflexion scientifique à part entière, constitué à la fois de « discours » et de « matériels » (Puren, 1988 : 13)⁵. S’appuyant sur l’histoire de la méthodologie des langues, la linguistique appliquée, la psycholinguistique et la psychologie de l’apprentissage, la didactique propose un cadre de réflexion et un ensemble d’outils théoriques d’analyse qui permettent un regard rigoureux autant sur les présupposés idéologiques que sur les techniques concernant l’action de faire apprendre une langue étrangère à quelqu’un dans un contexte scolaire.

Aussi, le *Dictionnaire de didactique du français* (Cuq dir. 2003, p. 69-71) indique que la didactique du FLE (même en ayant des particularités par rapport à la didactique d’autres disciplines) organise son « discours sur des corps de pratiques » en trois niveaux : métadidactique (descriptif et spéculatif : établissement d’un « système conceptuel cohérent »), méthodologique (« production d’une série organisée de principes d’action ») et technique. Elle possède la prétention de constituer un « système » de réflexion (à partir d’une réalité) et produire des ensembles cohérents de principes d’action pour agir sur cette réalité. C’est ainsi qu’on peut parler d’une double perspective : didactique à proprement parler, d’un côté, qui regroupe le niveau méthodologique et technique ; didactologique (Galissou, 1986, p. 39-54), ou didaxologique (Swiggers, 2010, p. 79-123), de l’autre, constituée par le discours « métadidactique ».

⁴ Approche qui est révélée par exemple dans l’aphorisme espagnol : « cada maestrillo tiene su librillo ».

⁵ L’approche historique de l’enseignement des langues s’est développée de façon extraordinaire à partir de cet ouvrage de Ch. Puren. Cf. les travaux de la SIHFLES (*Documents pour une Histoire du Français langue étrangère ou Seconde*), ou encore le numéro de *Le Français dans le Monde, R&A*, 2012 : « Le français à l’étranger. Une histoire internationale de son enseignement », coordonné par Marie-Christine Kok Escalle, Nadia Minerva & Marcus Reinfried. Cette approche historique est absolument complémentaire du projet CECA.

La perspective didactique de l'enseignement d'une langue s'occuperait ainsi des différents aspects de la mise en pratique d'un enseignement (des langues) : à savoir, les faits méthodologiques et techniques (les activités ou les interactions qui se produisent dans la classe), et les contenus didactisés (grammaire, lexique, faits culturels...). Son champ de recherche est constitué par divers objets d'étude :

- les rapports entre maître (professeur) et objet (matière) en vue de la présentation de la langue à apprendre (choix des contenus langagiers, présentation, progression), qui constituent la « transposition » didactique (Chevallard, 1985), par laquelle se produit la transformation du savoir savant en savoir scolaire (Chervel, 1988, p. 59-119) ;
- les rapports entre maître (professeur) et sujet (apprenant) en vue de l'adoption et la mise en œuvre des procédés (activités, techniques, tâches, stratégies) de travail, de contact avec la langue, de pratique, d'action, de conduite et gestion de la classe... (démarche méthodologique à proprement parler) ;
- les rapports entre maître et sujet (respectivement) avec les différentes ressources employées et/ou conçues : manuels, outils, matériel divers (depuis le tableau noir jusqu'aux TICE)...

De son côté, la réflexion « métadidactique » (ou didactologique) repose sur une conception de la langue et de sa fonction quant au développement des capacités intellectuelles et quant à son utilité pratique, mais également sur une philosophie de l'éducation (une représentation du rôle du professeur et de son profil idéal, une image du futur citoyen, une appréhension des valeurs et des comportements sociaux à transmettre). Elle doit comprendre également comment se produit la transmission et l'acquisition des connaissances linguistiques, des compétences langagières et des savoir-faire langagiers, et donc s'appuyer sur la psycholinguistique et la psychologie des apprentissages, ainsi que sur la pédagogie.

La didactologie/didactique des langues est par là une science qui se construit à la croisée des chemins d'un faisceau de sciences qui s'occupent du phénomène éducatif. Elle présente un modèle explicatif des processus cognitifs mis en œuvre lors de l'acquisition, l'apprentissage ou l'appropriation d'une langue, qui permettent d'anticiper les difficultés auxquelles est confronté celui qui apprend une langue, et donc une méthodologie de l'enseignement. Elle doit construire un discours de description, d'attribution et de catégorisation (Porcher, 1988, p. 91-100). Elle suppose donc la présence nécessaire d'un modèle interprétatif de la réalité, ou d'une théorie sur laquelle appuyer l'analyse des rapports, des actions et des pratiques de classe. Sa démarche est donc profondément cognitive : « on explique selon qu'on a su comprendre. On comprend selon qu'on a su observer » (Guillaume, 1973, p. 121). Observation, compréhension et explication sont liées cognitivement. Mais l'objet de la didactologie ne s'arrête pas là : elle cherche aussi, de façon corollaire, une amélioration du processus vu et analysé : produire une « série organisée de principes d'action », établir un catalogue de « bonnes pratiques » en rapport aux enjeux (heuristiques) de chaque circonstance d'apprentissage en particulier, n'est autre chose que la manifestation d'une volonté d'intervention sur la réalité observée. La confrontation de l'action décidée sur la réalité détermine à son tour une nouvelle description, analyse et modélisation de cette réalité.

Ceci dit, une série de recherches et de réflexions, produites au long des trente dernières années, ont permis un rapprochement (nécessaire ou inévitable, pourrait-on dire) entre la didactologie et la sociolinguistique, la sociologie, mais aussi l'anthropologie sociale et la psychologie. Ces recherches ont déterminé en effet le besoin d'une prise en compte :

- des règles sociales d'utilisation de la parole, ainsi que le besoin d'intégrer comme compétence nécessaire des apprenants les diverses variantes langagières, géographiques (ou diatopiques), sociales (ou diastratiques, conséquence des stratifications sociales et des niveaux de langue) et personnelle (variantes diaphasiques ou stylistiques, imposées par les changements de registre d'un discours de la part d'un locuteur, selon les différentes situations de parole)⁶ ;
- des identités sociales et culturelles des apprenants (en vue d'une meilleure planification des contenus et une meilleure mise en œuvre des stratégies d'acquisition/apprentissage)⁷ ;
- des attitudes, les stéréotypes et représentations sociales dans l'enseignement des langues⁸ ;
- des divers rôles du professeur (passeur de culture, médiateur culturel) ;
- de l'analyse des interactions verbales produites en salle de classe⁹...

Ainsi, la didactologie/didactique se rapproche d'une sémio-didactique : « une didactique qui se forge à partir de la découverte de l'ensemble signifiant qu'est le contexte culturel et institutionnel dans lequel elle intervient » (Gourmelin-Berchoud, 1996, p. 152), qui se forgerait sur la reconnaissance des identités, la négociation explicite et implicite du cadre et des positions respectives, l'appréciation des contraintes et enjeux et de l'accommodation au contexte...

Ces réflexions révèlent une prise en compte plus large des pratiques et intègrent de nouvelles dimensions de recherche, dont Pierre Swiggers fait état (2010, p. 82) :

(a) la didactologie/didactique envisagée dans son histoire : faits didactiques et contenus dans leur genèse et développement historiques. En effet, comme l'indique D. Coste : « La légitimation d'une pratique, même sans lignée prestigieuse, passe aussi par une connaissance des origines... » (1986, p. 18)¹⁰.

(b) la didactologie/didactique comme objet d'une réflexion, au plan de la philosophie des sciences, méthodologique et épistémologique : qu'est-ce que ces activités, interactions, modes d'organisation du travail, types de contenus choisis... impliquent quant à leur signification symbolique et/ou culturelle (type de société, de personne...) et/ou quant à la façon (théorie) de comprendre la façon où une langue est acquise/apprise... ?

(c) la didactologie/didactique (et aussi son histoire et son épistémologie) étudiée dans son « environnement global », ce qu'on peut appeler encore : l'écologie de la didactique, parallèlement à ce qu'Einar Haugen a appelé « l'écologie du langage » (1972).

⁶ Voir notamment Hymes, [1972] 1984.

⁷ Pour le Conseil de l'Europe (Division des politiques linguistiques), cette question est absolument centrale (consulter les nombreuses publications émanant du Conseil de l'Europe et du Centre Européen de Langues Vivantes de Graz, dont le *CECR* évidemment).

⁸ Consulter à cet égard l'ouvrage de V. Castellotti & D. Moore (2002), où elles « expliquent l'importance des représentations sociales dans l'enseignement des langues. Les images partagées, qui existent dans un groupe social ou une société, des autres et de leurs langues peuvent influencer les attitudes envers ces langues et finalement l'intérêt des apprenants pour ces langues » (Beacco et Byram, in Castellotti et Moore, 2002 : Préface).

⁹ Consulter ainsi les ouvrages de F. Cicurel, P. Bertocchini, S. Pekarek... que nous signalons dans les références bibliographiques finales. Nous revenons à cette question un peu plus loin.

¹⁰ Rappelons que ce devenir historique constitue l'axe central des recherches de la SIHFLES depuis vingt-cinq ans (cf. la revue semestrielle *Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère et/ou Seconde*, consultation en libre accès à www.revues.org).

Au long de cette évolution, la « classe de langue » et la conception de la « langue » elle-même se transforment. Traditionnellement, la classe de la langue est principalement envisagée comme un lieu de transmission de savoirs et d'habiletés langagières (lire, comprendre, parler, écrire), et la conception de la langue se fait en termes de code, de valeur référentielle des signes et de compétences mises en œuvre par un locuteur lors de la performance langagière, qu'il s'agit de transmettre ou de faire apprendre à un apprenant. Désormais, la classe de langue et ce qui s'y passe ne correspondent plus à cette vision réductrice. La classe de langue devient un « lieu » multiple où les regards se multiplient ; on peut y observer, par exemple :

- l'acteur social et la valorisation de ses stratégies dans le champ l'enseignement des langues et des cultures ;
- la dimension symbolique des langues et des cultures dans la dynamique des constructions identitaires et sa prise en compte dans l'enseignement ;
- le rôle social joué par les langues et les cultures dans les différentes formes de mobilités – géographique, sociale, économique – et la reconnaissance de l'expérience comme un capital et sa prise en compte dans l'apprentissage des langues ;
- les rapports de force entre langues et les représentations nationales, régionales ou locales qui structurent un paysage plurilingue ;
- les logiques institutionnelles et leurs effets sur les apprentissages ;
- les différentes formes de médiations – instituées, instables – qui pallient les situations de tensions propres à un espace éducatif hétérogène ;
- les évolutions de ces notions confrontées à d'autres idéologies, traditions ou modèles de communication et leur transposition dans d'autres langues¹¹.

Nous constatons donc que la didactologie/didactique des langues-cultures est en train de s'ouvrir actuellement vers des référents théoriques et des pratiques de classe qui recomposent la transversalité dont elle partait, ce qui donne une assise au projet de recherche que nous avons entrepris. Le rapport de la didactologie à l'anthropologie sociale et culturelle est désormais inévitable.

C'est ainsi que la formule « didactologie des langues et des cultures », proposée par R. Galisson en 1986, quelque peu oubliée, a été remise à jour de façon massive ces dernières années¹². Le tableau suivant, adapté de celui proposé par R. Galisson, fait état de la transversalité complexe de la didactologie (discipline théorisante, à discours métadidactique), et condition d'une didactique des langues tournée vers la pratique.

¹¹ Problématiques tirées de l'appel à communication de la Conférence internationale organisée conjointement par l'équipe de recherche Pluralité des Langues et des Identités : Didactique, Acquisition, Médiations (PLIDAM), rattachée à l'Institut National des langues et civilisations orientales (INALCO) à Paris et la School of Oriental and African Studies-University College of London (SOAS-UCL), Center for Excellence in Teaching and Learning, tenue à Paris, les 17-19 juin 2010.

¹² Il suffit de constater les dénominations des mastères organisés dans les différentes universités françaises, ou bien le descriptif de la revue *Études de Linguistique Appliquée* : « Revue de didactologie des langues-cultures » (on ajoute parfois aussi : de « lexiculturologie »).

Préalables théoriques		Réalisations pratiques	
Secteurs constitutifs Disciplines inspirant le CURRICULUM	Questions clés	Domaines / Disciplines	Réponses profilées
DEONTOLOGIE (épistémologie) Justification morale des objectifs (pratiques) et des finalités (humanistes)	POURQUOI enseigner/apprendre des langues/cultures ?	Histoire, Philosophie, Épistémologie des sciences Sciences de l'Éducation Sociologie Planification de la l'éducation Politique linguistique et culturelle...	Réponses adaptées
GRAMMATOLOGIE Description, articulation et choix des contenus d'enseignement (langue, culture)	QUOI enseigner/apprendre dans les langues / cultures ?	Sciences du Langage (linguistique, sociolinguistique, pragmatique) Ethnographie de la communication Anthropologie sociale et culturelle Civilisation comparée Kinésie (gestes, mimiques), proxémie (mouvements)	Elaboration de modèles
MÉTHODOLOGIE Fondements de la mise en œuvre pédagogique des contenus d'enseignement	QUI apprend ? QUI enseigne ? COMMENT ? OÙ ? QUAND ? Les langues / cultures	Pédagogie générale Sciences psychologiques (apprentissage, psycholinguistique, évolutive) Technologie de la discipline Technologie de l'éducation Technologies TICE	Méthodes, outils, procédés pédagogiques
Champ de la didactologie			Champ de la didactique

Tableau 1. La didactologie/didactique des langues et des cultures (adapté de R. Gallison, 1986).

Notre recherche examine ainsi en premier lieu les objets sur lesquels la didactique-didactologie s'est traditionnellement penchée : le contexte socio-institutionnel et éducatif (chapitre deux), les langues utilisées et la répartition oral/écrit (chapitre trois), les rôle(s) de l'enseignant et de l'élève, ainsi que leurs représentations qu'ils se font l'un et l'autre et l'un sur l'autre (chapitre quatre), les contenus et les pratiques d'enseignement et d'apprentissage (chapitre cinq).

Tout en partageant ce cadre théorique et les outils d'analyse qui y correspondent, la recherche que nous avons entreprise au cours de ce projet repose sur une perspective interprétative spécifique, qui ne se correspond pas totalement à celle de la didactologie des langues (dans sa conception initiale), et qui est différente dans ses buts, également.

1.3.2. Didactologie/didactique des langues et ethnométhodologie

Le concept de « culture », ainsi que les « épanchements » de la didactologie/didactique des langues-cultures à partir de l'année 1986, que nous avons signalés plus haut, marquent les contours d'un domaine d'analyse précis, que l'on pourrait nommer comme la « culture éducative » spécifique à l'enseignement/apprentissage du FLE.

Ce nouveau domaine peut s'intégrer dans le vaste objet d'étude de la sociologie et de l'anthropologie sociale et culturelle. Comme l'indiquait J.-L. Chiss :

« S'agissant des cultures éducatives, il n'est pas inutile de rappeler le caractère central depuis les années 1970 des notions de *situation* ou de *contexte*, et en particulier de situation d'enseignement/apprentissage. Le poids des déterminations sociologiques, idéologiques, politiques est tel que si une classe reste une classe, elle ne se construit ni ne se vit identiquement par ses acteurs. La diversité des systèmes éducatifs et des « philosophies » de l'éducation explique ces variations dans les habitus d'enseignants et d'apprenants, dans les « modèles » de maîtres et d'élèves, dans leurs relations. »³³

Profitions de l'occasion pour dresser le tableau des disciplines qui marquent cette perspective, et définissons notre objet précis de recherche par rapport à elles.

Tout d'abord, rappelons une définition globale de la sociologie: elle est la « réflexion sur les principes de la vie sociale et sur les idées que les hommes ont entretenues et entretiennent à ce sujet » (Lévi-Strauss, [1958]1974, p. 10) ; « ce que la sociologie doit expliquer [...] ce sont les actions coordonnées, les comportements récurrents et standardisés, les attentes plus ou moins satisfaites et le caractère apparemment logique, sensé, rationnel de notre vie quotidienne [Parsons, 1954 ; Garfinkel, 1991] » (Ogien, 2001, p. 58).

Nous allons nous limiter à une définition sommaire (et « classique ») dans le cas de l'anthropologie sociale et culturelle, et des termes concurrents d'ethnographie et d'ethnologie, qui satisfait les besoins de notre présentation:

³³ Conférence prononcée lors du XVI^e Congrès brésilien des professeurs de français qui a eu lieu à João Pessoa, du 4 au 9 novembre 2007. Voir les références bibliographiques finales.

« *L'ethnographie* est la collecte directe et la plus minutieuse possible des phénomènes [actes, comportements, prises de parole, modes de faire, événements sociaux...] que nous observons, par une imprégnation longue et continue et un cheminement qui ne peut être que tâtonnant. Ces phénomènes peuvent être recueillis en prenant des notes, mais aussi par enregistrement sonore, photographique, cinématographique. *L'ethnologie* consiste dans un premier niveau d'abstraction : en analysant les matériaux rapportés, faire émerger la logique spécifique de la société qu'on étudie. *L'anthropologie* consiste, elle, dans un second niveau d'intelligibilité : construire des modèles permettant de comparer les sociétés entre elles. » (Laplantine, 2001, p. 217)

Définition qui s'inspire de celle offerte par Cl. Lévi-Strauss, comme F. Laplantine le souligne lui-même¹⁴; nous gardons toutefois cette précision de Lévi-Strauss :

« L'ethnologie correspond approximativement à ce qu'on entend, dans les pays anglo-saxons [...] par anthropologie sociale et culturelle (l'anthropologie sociale se consacrant plutôt à l'étude des institutions considérées comme des systèmes de représentations, et l'anthropologie culturelle à celle des techniques, et éventuellement aussi des institutions considérées comme des techniques au service de la vie sociale. » (Lévi-Strauss, [1958]1974, p. 10-11)

Si nous appliquons ces définitions à notre domaine de recherche, c'est un fait que l'éducation est une institution sociale qui constitue un ensemble de comportements réguliers et répétitifs – ainsi que d'attentes de comportements, ou de représentations –, dont la réalisation semble bien convenir à la notion de normes et de valeurs, inculquées par l'institution et intériorisées par les individus dans le cours du processus de socialisation qu'implique la scolarisation, dans le cas des apprenants, et, de façon spécifique dans le cas de professeurs, de techniques et façons d'organiser le travail en classe, ou de la manière d' « être professeur ».

Le projet de recherche CECA prétend cerner un pan particulier à l'intérieur de ce domaine : la « culture d'enseignement » et la « culture d'apprentissage » qui se mettent en œuvre dans les cours de français (langue étrangère, langue seconde), en milieu institutionnel, comme nous avons indiqué plus haut. La question posée était ainsi : comment est-on « professeur de français » en Espagne? Comment est-on « étudiant » de français en Espagne? Quels comportements, quelles représentations, quelles techniques, quelles attitudes manifeste-t-on ? Par exemple, comment les professeurs (et les apprenants) espagnols se situent face à la représentation habituelle du « français » ? Quel est pour « nous » (professeurs et étudiants) le statut du « français » en contact avec les langues parlées en Espagne, et/ou face à l'anglais ? Quelle est son importance, sa valeur dans le marché des langues ?

Pour J.-L. Chiss, ces questions sont cruciales :

« Il faut souligner le poids des représentations qui portent sur la langue française dans la mesure où elles interviennent dans l'offre linguistique et le choix des communautés éducatives, des parents, des élèves ainsi que dans les motivations au long de l'apprentissage. L'histoire de la

¹⁴ Nous offrons les définitions de Lévi-Strauss lui-même : « l'ethnographie consiste en l'observation et l'analyse de groupes humains considérés dans leur particularité [...] et visant à la restitution, aussi fidèle que possible, de la vie de chacun d'eux » (Lévi-Strauss, [1958]1974, p.10) ; « tandis que l'ethnologie utilise de façon comparative [...] les documents présentés par l'ethnographie [...] » (Lévi-Strauss, [1958] 1974, p.10-11).

langue française est accompagnée depuis le XVI^e siècle de tout un cortège de caractérisations qui renvoient à la logique (la rigueur, la clarté), à l'esthétique (la beauté), à la pragmatique (l'utilité ou le supplément "luxueux"). Une idéologie linguistique comme "la crise du français" (cf. Chiss et Puech, 2004) coexiste avec les thématiques connues de l'"universalité" ou du "génie". » (Chiss, 2007)¹⁵

Dans ce contexte d'idées, d'autres questions sont également pertinentes : comment se situe-t-on sur le rôle de la littérature, sur la norme à suivre, sur les « fautes », sur la prononciation (faut-il « bien » prononcer, ou peut-on se contenter de se faire comprendre ?), sur la diversité de toute langue et le plurilinguisme, sur le rôle de la grammaire dans la connaissance d'une langue, toutes questions qui déterminent des choix et des priorités, des attitudes, des comportements en classe de langue. V. Castellotti et D. Moore ont montré dans une étude récente (2002) le poids de ces représentations dans l'apprentissage des langues.

Notre recherche se situe ainsi d'emblée dans la rencontre des domaines respectifs de l'ethnographie de l'éducation et de la didactologie des langues-cultures. Il pourrait être parfaitement englobé dans le cadre de la didactologie des langues-cultures, tel que nous l'avons dressé ci-dessus. Mais l'ethnographie – il nous semble – apporte une « focalisation » sur cet objet et une méthode de recherche spécifique qui permettent de mieux rendre compte de cet ensemble d'« objets », de faits, de comportements, de représentations. C'est ainsi que nous avons préféré séparer les résultats de la recherche en deux grands domaines. Les chapitres deux à cinq font état de questions habituellement prises en compte par la didactologie/didactique. Le chapitre six s'occupe des questions d'ordre ethnographique qui ont été posées par le protocole de recherche.

1.3.3. La perspective de recherche ethnographique

Quelle est en effet la perspective différente qui est offerte par l'ethnographie ? Question difficile à répondre : nous allons nous risquer à le faire. Bien sûr, nous nous sommes inspirés des chercheurs de ce domaine, et notamment des réflexions de M.-E. Grebe Vicuña (1990, 5), R. Paradise (1994), F. Laplantine (2001), et H. Velasco & A. Díaz de Rada ([1997] 2006), ainsi que des fondements de l'ethnométhodologie telle qu'elle a été établie par H. Garfinkel (1967) et développée au cours des quarante dernières années (cf. M. de Fornel *et al.*, 2001).

Quelques idées clés, qu'on approfondit par la suite :

- A. Il faut considérer les faits culturels de l'intérieur et transformer en conscientes et explicites les représentations implicites et inconscientes des « autochtones » sur les symboles de leur vie quotidienne ;
- B. Ce qu'il importe tout spécialement d'explorer, c'est « les choses mêmes », ou d'identifier « ce qui est » : ce que nous voyons et ce que nous faisons les membres d'une communauté donnée (dans notre cas : le professeur, les élèves) dans les moindres détails, les outils que nous utilisons, les rapports qui s'établissent, sans rester enfermés dans l'« ici-maintenant », tel que de multiples recherches empiriques le font ;

¹⁵ « Directions actuelles de la didactique des langues et des cultures. Le français dans l'horizon du plurilinguisme ». Conférence prononcée lors du XVI^e Congrès brésilien des professeurs de français, João Pessoa, 4-9 nov. 2007. Consultation en ligne : http://www.fbpf.org.br/cd2/conferencias/jean_louis_chiss.pdf [01.04.2010].

C. On écarte tout modèle préconstruit auquel devrait s'assujettir le réel. On ne rejette pas pour autant l'option théorisante, mais on « renvoie sans remords la théorisation aux calendes si l'ici-maintenant ne lui semble pas assez noble, c'est-à-dire, univoque, fermé en système ; elle reconvoque une vraie théorisation, fondée car née de l'expérience, l'assumant et la recomposant, en décrivant le "trajet qui va de la perception à l'abstraction" (Bachelard). » (Gourmelin-Berchoud, 1996, p. 159)

D. Une attention particulière est prêtée au langage lui-même en tant que fait social, qui est construit par chaque communauté, donc à l'emploi des mots (actes de parole, fonctions).

Passons maintenant à la formulation d'une série de commentaires sur chacun des points antérieurs.

A. Regarder les choses de l'intérieur

Comme l'indique J.-F. Degremont (1989) ;

« [...] S'il veut effectivement fournir une description réutilisable des faits observés (avant, d'en faire par ailleurs son analyse personnelle), comme le préconise à juste titre Malinowski, l'ethnologue doit acquérir ce que Garfinkel appelle la compétence unique, c'est à dire qu'il doit devenir pleinement membre de la communauté étudiée et non pas rester observateur car, dans ce cas, il n'a aucune chance de réellement comprendre ce qu'il voit (car il ne partage pas l'action et donc le langage de l'action) et, par conséquent, aucune chance de pouvoir le décrire. D'une certaine façon, l'ethnométhodologie organise une communication : étudier, c'est être membre. » (1989, consultation en ligne, 12.04.2008)

La recherche ethnographique (Paradise, 1994) ne prétend pas « juger » les actions ; elle veut simplement les décrire et les comprendre. Elle s'éloigne de l'anthropologie traditionnelle, où le chercheur étudiait un groupe social qui lui était inconnu. Dans notre cas, les six membres de l'équipe nous sommes des enseignants de « terrain »¹⁶, et nous sommes parfaitement familiarisés avec la situation analysée et l'environnement où elle est ancrée. Notre démarche a consisté ainsi à rentrer dans la connaissance de ce qui était proche de nous, et elle analysait tout d'abord nos propres pratiques (celles de chacun de nous), puis celles d'autres personnes appartenant à un même « milieu » (à travers le double regard d'ordre interne, que nous avons défini plus haut : regard sur soi, regard sur les autres). Ainsi, comme chercheurs, nous n'étions pas des « étrangers » à l'espace particulier de la recherche, mais cet espace n'était pas non plus totalement le nôtre. Nous avons été à la fois observateurs et rédacteurs.

Comme H. Garfinkel l'indique : « le phénomène fondamental sur lequel se focalise l'ethnométhodologie est la production, locale et endogène, des choses les plus ordinaires de la vie sociale ; procédant d'un travail d'organisation, ces choses sont observables (à l'aide d'instruction) et l'on peut en rendre compte dans le langage naturel et du point de vue du sens commun » (2001, p. 34). Le but de la recherche ethnométhodologique est ainsi de « mettre en évidence les propriétés ordonnées de la conduite humaine en tant que production accomplie par des groupes d'individus localisés » (Button, 2001, p.

¹⁶ Rappelons que notre équipe est formée par quatre professeurs-acteurs (qui travaillent auprès d'élèves du secondaire), et deux professeurs-chercheurs qui enseignons également le FLE (au niveau universitaire), et qui avons enseigné dans l'étape éducative du primaire, dans un cas, ou du secondaire (pendant quinze ans), dans l'autre.

164), donc de saisir les activités quotidiennes des membres de façon indexicale (au sens proposé par Pierce : détermination par le contexte des significations) ou contextualisée. On peut dire que Garfinkel se démarque de l'idée selon laquelle « le phénomène social serait une sorte de réalité purement formelle construite analytiquement » : dans ce schéma d'analyse, la condition nécessaire pour obtenir une description impartiale, rationnelle et cohérente d'un ordre social donné, en dégager le fonctionnement et arriver à sa compréhension, c'est de se retirer (en tant qu'observateur, analyste) des relations sociales concrètes qui s'y produisent. Pour Garfinkel, c'est exactement le contraire de ce qu'il faut faire : « il n'y a pas d'autre moyen de percevoir l'ordre social ou moral que d'être engagé dans des relations sociales concrètes » ; si nous essayons d'adopter un point de vue anonyme, impartial et abstrait, nous perdons le sens de ce qui se produit (voir Ogien, 2001, p. 71-73). Il faut ainsi nous réintroduire en tant que sujets dans la recherche : les faits sociaux ne sont pas des entités abstraites, séparées des acteurs qui y agissent. Comme l'indique J.-F. Degremont, l'ethnométhodologie procède à une

« [...] réintroduction du sujet dans l'étude (avec un slogan : l'homme n'est pas un idiot culturel) et le refus de considérer que le fait social existe indépendamment des membres du groupe. En particulier, pour la langue, également considérée comme un fait social, l'affirmation que les membres du groupe réinventent la langue à chaque instant de leur pratique de groupe et ne sont soumis en aucune sorte au diktat d'un objet hypothétique appelé langue. » (1989, consultation en ligne 12.04.2008)

B. Explorer les « choses mêmes »

L'ethnométhodologie a privilégié l'étude détaillée des interactions composant le travail de la science ou de la technique²⁷, étant donné que la façon dont les membres des communautés scientifiques mènent leurs recherches, leurs méthodes de travail même, toutes leurs formes d'application d'une technique font partie constitutive d'une « culture » : il s'agit de voir ce qui constitue un travail reconnaissable en tant que procédure scientifique ou technique, et non pas une série d'actions sans ordre, irréflechies, ou propres d'un bricolage ou d'une pseudoscience.

L'inspiration phénoménologique de cette démarche (Merleau-Ponty, 1945, p. III) instaure « une exigence de description pure excluant aussi bien le procédé de l'analyse réflexive que celui de l'explication scientifique ». Cette formule exige un commentaire, permettant de mieux comprendre la démarche de travail ethnométhodologique propre à H. Garfinkel, et de lever certains reproches qui lui sont adressés. Celui-ci voulait s'éloigner de l'analyse « formelle » pratiquée à son époque (par exemple, par Parsons), où le chercheur procédait à la description d'actions ou de pratiques sociales posées comme objet d'étude, à leur interprétation en tant que signes à travers une modélisation des pratiques observées dans leurs détails (structures, récurrences, typicalité...), et donc à la

²⁷ Par exemple, le travail du *coroner* (fonction qui combine aux USA les compétences du médecin légiste et du juge, Garfinkel, 1967) ; les recherches sur le travail des juristes dans l'apprentissage universitaire du droit (Burns, 1995) ; l'analyse des instructions (contenues par exemple dans les manuels de réparation, modèles, guides de voyage, instructions de montage), l'analyse des cartes, plans, croquis, jeux selon des règles (Wallis et Robinson, 1987)... ; la procédure mathématique de la démonstration ; les recherches sur le travail des chercheurs en sciences naturelles (Rasmussen, 1994), l'analyse de la découverte d'un pulsar optique, etc. Cet ensemble de travaux constitue ce qu'on appelle la « sociologie de la connaissance scientifique » (sigles en anglais: SSK), et les études ethnométhodologiques du travail (sigles en anglais: ESW). Pour retrouver les références complètes de ces études, voir Garfinkel, 2001, p. 31-56.

reconstitution à travers celle-ci du fonctionnement de cet ensemble de données. L'effet d'appréhension était frappant : tout était ordonné en vue de produire du sens ; la réalité (chaotique, inexplicable) retrouvait une apparence compréhensible ; l'intelligence surplombait le vécu et l'introduisait dans des cadres explicatifs ; le présupposé était donné comme réel sans aucun questionnement possible.

L'ethnométhodologie de Garfinkel propose par contre une « exposition des activités concertées à travers lesquelles les membres coordonnent leurs performances pratiques, partagent un sens commun et déploient un ordre public » (Cefaï et Depraz, 2001, p. 103) ; elle reste attachée au « *seen but unnoticed* », elle veut « mettre au jour les procédures pratiques, relevant des compétences naturelles des membres, mises en œuvre pour définir et maîtriser des situations ordinaires et extraordinaires » (*ibid.*, 103-104). C'est en cela qu'elle « refuse » l'explication scientifique toute prête, globalisante, qui rassure et passe peut-être à côté de l'essentiel.

Prenons l'exemple suivant : le professeur s'adresse aux élèves, disposés en rangs, en se tenant assis à leur table. Le couplage de ce « fait » à d'autres qui reviennent de façon récurrente permettrait de les rassembler dans un ensemble et d'interpréter chacun d'eux en tant qu'indice (ou signe) d'un modèle général (le professeur, expert, détenteur du savoir, contraint ses élèves à pratiquer une démarche explicative ; la mise en place de ce cadre non-participatif entraîne une attitude passive des élèves, etc.). Tout rentre dans une théorie préconçue : chacun peut s'en rendre compte ; chacun peut s'y reconnaître. L'analyse formelle – telle que pratiquée dans les années 1950-60, et le même reproche peut être adressé aux recherches sociologiques de type statistique-quantitatif – est inséparable de l'établissement du cadre général : l'analyse réflexive mène à une explication scientifique du fait, de telle façon qu'on ne revient plus sur celui-ci, les conduites sont casées une fois pour toutes, et la réalité est encadrée dans une structure d'ensemble. Mais qu'on veuille changer cette organisation traditionnelle du travail en classe : le plus léger bousculement des pratiques conduit à des remous, des incertitudes, des conduites non prévues... C'est ainsi que les changements sont si difficiles à réussir, à consolider dans les pratiques.

En effet, ce qui échappe à cette analyse (formelle, théorisante) est précisément comment les différentes actions (dans les plus simples détails) relevant d'un modèle (« traditionnel », « autoritaire », à l'occurrence) se réunissent sous forme de « choses organisationnelles » où « les agents, lorsqu'ils agissent ensemble, manifestent des phénomènes d'ordre comme composantes des activités auxquelles ils se livrent dans des situations concrètes et en temps réel » (Garfinkel, 2001, p. 40), et ceci, « de la manière la plus simple qui soit [...], comme réalisation banale, à la portée de tous, aperçue sans qu'elle retienne l'attention, manquant totalement d'intérêt, et ne présentant aucun caractère marquant » (*ibid.*, p. 40). C'est-à-dire, lors de cette conduite de la classe de type « traditionnel », tous les agents (professeur, élèves, et même parents) savent ce qu'ils doivent faire ; ils règlent leurs comportements de façon implicite et parfaitement ordonnée, en tant que fonctionnement ordinaire, sans aucun besoin ni de réfléchir à ce qui doit être fait ni de justifier quoi que ce soit. Qu'est-ce qui fait que les différents acteurs sociaux se comportent de la sorte ? Comment il se fait qu'ils accordent leurs conduites de façon « parfaite » (ce qui ne veut pas dire forcément qu'elles soient efficaces) ? Est-ce qu'il se produit des perturbations ? Qu'est-ce qui les déclenche, quelles sont les réactions ? Voilà ce qu'il s'agit d'expliquer, principalement. On peut proposer un schéma

théorique parfait de ces conduites (en recourant au modèle pédagogique abstrait correspondant) : l'essentiel est cependant de faire voir comment elles se construisent par des interactions verbales, comment elles répondent à des attentes « culturelles » et à des représentations déjà mises en place, si nous voulons posséder une meilleure compréhension de la réalité : c'est en connaissance de cause de chacun de ces détails qu'on pourra introduire de nouveaux comportements, de façon précise. Au chapitre six, nous donnerons plusieurs exemples de cette construction du rapport éducatif, dans ses plus simples composantes, à l'aide du langage, et comment cette « mise à nu » permet de mieux comprendre ce qui se passe en salle de classe.

C. Un rejet de tout modèle préconstruit

La recherche ethnométhodologique préconisée par Garfinkel « ne conteste pas les réalisations de l'analyse formelle » (2001, p. 53) ; elle comporte une technologie d'analyse qui, tout en partant de l'analyse formelle (observation des faits dans les plus simples détails, réunion en ensembles), cherche à caractériser les phénomènes organisationnels, en essayant de fournir un quelque chose de plus, comme c'est le cas des domaines de la science et de la technique signalés plus haut. Mais elle ne prétend pas participer à l'entreprise interprétative des signes telle qu'elle était pratiquée par l'analyse formelle : dans ce cas, les détails récurrents des activités ordinaires n'y sont vus qu'en tant que marques, indicateurs, ou indices, qu'on interprète en vue de les transcender, grâce à leur ordonnancement dans un modèle général qui leur donne sens, ou bien à leur représentation théorique. Pour Garfinkel, les faits constituent leur propre réalité (2001, p. 36) et ne possèdent aucun sens en dehors d'eux-mêmes : face au réalisme analytique ou formel (tel que formulé par Parsons), il propose un réalisme naïf ou direct (nous reprenons les expressions utilisées par Ogien, 2001, p. 71). C'est de l'intérieur que nous devons « vivre » le rapport éducatif que nous avons esquissé ci-dessus pour le comprendre, pour établir le réseau de normes et de valeurs qui y sont associées. Cela ne veut point dire qu'il n'y ait point d'interprétations, ni d'explications d'ensemble, ni de démarche comparative : cela veut simplement dire que le modèle interprétatif n'a pas de sens en lui-même, mais en rapport étroit aux faits observés, ou encore que le modèle ne doit point être considéré comme « au-dessus » de la réalité qui est décrite, en tant que théorisation rationnelle, objective, extérieure, non contaminée par un hypothétique subjectivisme.

Et ceci, pour une raison fondamentale, que montrent les recherches sur les formes d'actions pratiques prises par le travail des membres des communautés scientifiques étudiées (voir ci-dessus, note 23) : l'existence de différentes conceptions de la rationalité. L'ethnométhodologie distingue en effet :

- « L'ensemble des règles auxquelles les membres de la communauté "scientifique" souscrivent en tant que normes idéales permettant de générer une activité "scientifique", de déboucher sur un résultat "scientifique", d'évaluer "scientifiquement" une situation, par exemple le résultat du travail d'un confrère » (Degremont, 1989). Elles constituent les « règles de la rationalité scientifique idéale » ou *in vitro* ;

- « L'ensemble des règles pratiques (aussi appelées "méthodes pratiques") que suit un membre de la communauté "scientifique" pour effectivement faire son travail. Cet ensemble n'est pas absolument identique au précédent. Garfinkel donne en exemple la règle qui veut que l'on "croie" (accepte comme valides) les résultats d'autres chercheurs sans entièrement et "scientifiquement" (au sens du précédent ensemble de règles) les revérifier » (Degremont,

1989, consultation en ligne 12.04.2008). Elles constituent ainsi la rationalité scientifique pratique (*in vivo*) ;

- « l'ensemble des règles auxquelles les membres de la société, dans la vie de tous les jours, souscrivent en tant que normes idéales d'un comportement social et d'un mode de raisonnement socialement acceptés. Ces normes permettent de définir le fait qu'un raisonnement ou une conduite sont "raisonnables" » (Degremont, 1989). Elles constituent ainsi la rationalité de sens commun idéale ;

- « la rationalité de sens commun pratique : l'ensemble des règles pratiques effectivement utilisées dans la vie de tous les jours » (Degremont, 1989).

Ces quatre types de rationalité sont imbriquées dans les démarches de travail de toute communauté scientifique, et sont socialement construites et modifiées par les groupes où elles sont mises en œuvre de façon effective : se contenter d'un établissement du modèle (ou des règles) de la rationalité scientifique idéale n'est qu'un artifice qui peut séduire par sa formulation, mais qui reste éloigné de la pratique réelle, et de sa compréhension effective.

D. Une attention particulière prêtée au langage

Nous avons parsemé notre exposé de références sur le rapport des recherches ethnométhodologiques portant sur les communautés de travail scientifique à notre objet spécifique de recherche (la « culture d'enseignement-apprentissage » du FLE). Dans le dernier point que nous allons aborder, ce rapport devient plus qu'évident. Face aux autres méthodes scientifiques, la méthode ethnographique passe doublement par la langue : un botaniste examine son objet, puis expose ses résultats à l'aide de la langue ; un ethnologue peut étudier les hommes (les membres d'une communauté) en les observant faire, mais ces actions sont habituellement accompagnées de la parole, et n'acquiescent un sens pour l'observateur qu'en communiquant avec les membres de cette société. Le rapport à la langue est au cœur de la recherche ethnographique. Comme le souligne Degremont (1989) :

« On retrouvera [...] dans l'ethnométhodologie une transposition aux sociologues de la critique des philosophes du langage aux philosophes. Pour Garfinkel, la sociologie est une glose sans intérêt car elle ne sait pas définir les mots qu'elle utilise alors même qu'elle les emprunte au langage ordinaire tout en transformant leur sens. Et la sociologie ne sait pas, du fait même qu'elle utilise le langage naturel, ce qu'elle est en train de faire. »

Mieux que dans n'importe quelle autre communauté de travail, la classe de langue doit être envisagée comme un lieu d'interactions verbales¹⁸, et la langue peut être appréhendée en termes d'action sociale :

« Une approche procédurale des interactions verbales, telle que l'ethnométhodologie (qui a été fondée par Garfinkel et au sein de laquelle l'analyse conversationnelle a vu le jour notamment avec les recherches de Sacks, l'un de ses principaux successeurs) permet de dire qu'en classe de langue, la langue à enseigner/apprendre est l'objet d'activités de description (au sens que Mondada (1998) donne à ce terme) et que c'est dans et par les interactions verbales constituées de ces activités que se construisent et se reconstruisent dynamiquement les représentations de la langue-cible [...]. » (Ishikawa, 2008, p. 68)

¹⁸ Nous développons cette question au chapitre 6.

Ainsi, l'un des points essentiels sur lequel se penche l'ethnographie de l'éducation est l'étude des interactions en salle de classe, qui sont ponctuées par le langage. Considérer la langue comme un fait social à l'aide duquel une série d'actions sont accomplies comporte une modification de la conception du langage lui-même, qui change ainsi de nature : il n'est plus l'expression d'une représentation mentale (conception mentaliste, ou cartésienne, du langage, selon laquelle les mots sont le reflet de la pensée). Une langue n'est pas, non plus, un code qui sert à renfermer des idées dans un ensemble de signes, qu'il faudrait décoder et interpréter pour en retrouver le sens lors d'un échange de messages entre interlocuteurs. Pour Merleau-Ponty, on ne peut dissocier la parole et la pensée : les deux sont « enveloppées l'une dans l'autre, le sens est pris dans la parole et la parole est l'existence extérieure du signe [...] La pensée n'est rien d'"intérieur", elle n'existe pas hors du monde et hors des mots » (1945, I, 209-213). L'orientation pragmatique de la linguistique actuelle naît précisément de cette conception du langage : le sens n'existe que dans des mises en discours contextuellement situées, de la part d'interlocuteurs socialement situés ; à travers la langue, on agit sur les autres et sur le monde. Ce qui nous intéresse d'analyser (d'un point de vue linguistique-pragmatique), c'est comment le sens se construit dans une situation de parole donnée, comment les interlocuteurs construisent une situation de parole, à partir des rôles socio-psychologiques qu'ils affichent. Nous pouvons voir que la recherche ethnométhodologique elle-même est toute proche de cette démarche interprétative, collée de près au terrain.

Finalement, nous ne pouvons que souscrire à ces paroles de F. Laplantine :

« [...] l'anthropologie m'apparaît comme l'antidote non philosophique d'une conception taylorienne de la recherche, qui consiste : 1) à remplir toujours la même tâche ; 2) à tenter, d'une manière pragmatique, d'infléchir, voire de transformer les phénomènes qu'on étudie. Le drame des sciences humaines contemporaines, c'est la fracture entre une attitude fortement réflexive (celle de la philosophie ou de la morale) mais qui risque de tourner à vide, vu la faible positivité de ses objets d'investigation, et une scientificité fortement positive, mais faiblement réflexive, parce que fondée sur le morcellement de territoires. » (2001, p. 167)

Ces paroles marquent pour nous en quoi consiste de façon différentielle le regard ethnographique. Le but assigné à notre recherche ne prétend point juger (nous l'avons dit) à partir d'un modèle d'excellence, dans le but d'intervenir sur le terrain, mais il consiste tout simplement et tout d'abord à mieux « comprendre » ce qui se passe à l'intérieur d'un rapport d'éducation donné (une matière concrète, des professeurs et des élèves donnés, un contexte précis), à travers les différents types d'interactions qui se produisent dans la salle de classe, et en rapport à un modèle ou une structure globale qui « se manifeste uniquement dans les détails de son actualisation pratique » (Watson, 2001, p. 21). Et la compréhension de ce qui se passe n'est autre chose que l'appréhension de l'organisation sociale de cette activité, c'est-à-dire de la « culture » d'enseignement/apprentissage, dans notre cas. Nous exposerons ainsi principalement les résultats de cette approche dans le chapitre six de notre étude (ethnographie de la salle de classe).

1.3.4. Le dispositif de recherche mis en place

Nous allons finalement, après ces réflexions d'ensemble, définir de façon précise la démarche d'ordre ethnométhodologique que nous avons utilisée. Le dispositif de recherche mis en place a comporté les procédures suivantes :

- une définition du contexte (institutionnel, sociologique, culturel) ;
- une observation directe (avec prise de notes dans le journal de classe) ;
- des enquêtes, réalisées par l'ensemble de l'équipe, et portant sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, les langues utilisées, les usages de l'oral et de l'écrit, les représentations sur les langues des élèves et des professeurs elles-mêmes, les manuels, les contenus culturels... ;
- l'enregistrement en vidéo de cours (5-6 heures par professeur, soit un total d'une vingtaine d'heures) ;
- des analyses (orientées à l'aide de grilles très précises) sur les manuels, les contenus d'enseignement, les pratiques.

Déterminons dans le détail les procédures de travail mises en œuvre. Pour mener à terme ce dispositif, il était indispensable, tout d'abord, d'effectuer un travail sur le terrain d'un type particulier, où les chercheurs-acteurs (dans notre cas, les quatre professeurs concernées), entretiennent des rapports prolongés avec les sujets-acteurs (élèves) en agissant tous dans un espace social déterminé (dans notre cas, les quatre lycées en question). C'est ce qu'on appelle, en ethnométhodologie, le « travail de champ ».

Ce travail de champ s'est déroulé en deux phases. Pendant une première phase, au long de sept mois (janvier-juillet 2007), la recherche s'est orientée vers la définition d'un regard « interne ». Durant la seconde phase, qui a duré plus longtemps (toute l'année scolaire 2007-08, à cause des difficultés techniques), nous avons procédé au croisement de notre regard avec celui d'autres équipes (l'Ouganda et l'Indonésie ; puis la Roumanie et le Vietnam).

A. Pendant la première phase :

- Tout d'abord, il a fallu procéder à l'élaboration d'un matériel destiné à recueillir de l'information (contextualisation de chaque établissement ; réalisation des différentes enquêtes) : à partir des propositions de chacun des membres de l'équipe (réalisées dans un premier temps de façon individuelle), nous avons composé un matériel commun.
- Ensuite, il a fallu procéder à la passation des enquêtes, au recueil et à la systématisation des données, à travers une première analyse de la part des chercheurs-acteurs eux-mêmes. Ce n'est qu'après que l'on a entrepris la mise en commun et la discussion des données et de l'interprétation des résultats : six séances de travail (« à bâtons rompus ») ont été organisées à ce propos.
- Un dernier procédé d'obtention de documentation (voir les Protocoles de recherche, F. Carton, 2011, p. 21-45) a consisté dans l'enregistrement de six séances de classe de la part de chaque professeure : matériel qui recrée l'espace social analysé et possède une énorme capacité de documentation de ce qui se passe sur le terrain, mais qui a l'avantage également de sa permanence : le document se transforme ainsi en « monument », en échantillon qu'on peut travailler à volonté, conserver, transmettre, découper, etc. Le regard directement porté (en tant acteur) sur la réalité et les comportements observés en classe était ainsi comparé au regard « objectif » de chacun de nous, sur sa propre pratique et sur les pratiques des autres (acteurs s'observant les uns les autres ; professeurs-chercheurs externes qui observent à leur tour).

Nous avons ainsi mis en œuvre une série de stratégies (Grebe Vicuña, 1990) :

- La situation a été surtout examinée et interprétée par les professeurs-acteurs eux-mêmes : ce sont les quatre professeures qui ont analysé dans un premier temps leur classe, leur lycée, ce qu'elles font, ce que font les élèves, etc. Mais aussi, les données obtenues grâce aux diverses enquêtes ont été accompagnées de commentaires de la part des professeures elles-mêmes : nous avons pu ainsi établir, comme une étape importante de l'élaboration des catégories d'analyse, le sens que les professeurs-acteurs eux-mêmes donnent à leurs actes ;
- La communication entre les membres de l'équipe a été absolument fluide et sincère (tout autant qu'elle peut l'être) ; aucune occultation ou dissimulation, aucun calcul n'a été présent au cours des travaux, qui aurait pu entraîner de fausses interprétations ;
- La considération selon laquelle nous ne pouvions pas prétendre définir une « totalité » à partir des cas particuliers (les quatre lycées), mais à étudier une prétendue totalité (l'enseignement du FLE de nos jours) telle qu'elle apparaît dans les cas particuliers traités (Rockwell, 1980), dans la mesure où ceux-ci sont déterminés par cette totalité-là ou bien construits en référence à elle. D. Hymes indique ainsi à travers une formule frappante qu'il s'agit de « particulariser le général », et non pas de « généraliser le particulier » (Hymes, [1972] 1984, Introduction) ;
- La prise en compte des analyses faites par les professeurs-acteurs eux-mêmes : les professeurs-chercheurs de l'équipe nous n'avons à aucun moment imposé nos propres interprétations, mais d'une part, recueilli et rassemblé ce que les professeurs-acteurs avaient constaté chacun de leur côté, et de l'autre, ajouté des commentaires et des interprétations que l'on soumettait à leur considération. On peut dire à cet égard qu'il n'a pas existé de décalage entre professeur-chercheur et professeur-acteur, mais une complémentarité, et que nous avons effectué un « double regard » qui a permis une explicitation des représentations implicites et une conscientisation des données inconscientes ;
- Il restait ensuite à procéder à une élaboration (ou reconstruction) qualitative des résultats obtenus : la proposition (construction hypothétique) de modèles explicatifs, sous forme de conclusions et commentaires des différents éléments de l'analyse, de la part des directeurs de recherche ont suivi de près les critères, les descriptions, les analyses et les explications des acteurs, et reposent donc sur une base empirique solide. C'est là que nous avons pu introduire une série de savoirs théoriques grâce auxquels nous avons posé les catégories d'analyse.

L'utilisation de cet ensemble de stratégies a permis ainsi une « description dense » de la situation : travail sur le terrain, registre d'actions, étude d'une communauté délimitée, analyse du contexte, association des acteurs à la réflexion, analyse de la part de soi-disant « experts »...

B. La deuxième phase avait pour but de croiser les regards (ce regard déjà double en quelque sorte) avec ceux portés par d'autres équipes : analyser d'autres réalités (nous avons ainsi vu et analysé le projet CECA de l'Ouganda, puis celui de la Roumanie et celui du Vietnam), être analysés par d'autres (l'équipe de l'Indonésie a analysé notre projet). L'analyse portait non seulement sur les observations recueillies et les interprétations faites, mais aussi sur les enregistrements vidéo, donc sur un matériel brut de premier

choix : ce télescopage des regards croisés entre différentes cultures permettait ainsi une mise en parallèle des deux réalités, une comparaison quant aux stratégies de recherche, et aussi une ouverture à de nouvelles interrogations.

La recherche effectuée comporte ainsi un double questionnement au sujet du regard posé sur l' « objet » de recherche. La recherche ethnographique – comme nous l'avons signalé – doit procéder à une opération de distancement, ou d' « indifférence ethnométhodologique », ce qui est considéré comme condition nécessaire à une toute entreprise scientifique. Nous donnons à cette expression le sens attribué par Garfinkel : « les études ethnométhodologiques [...] cherchent à décrire les exposés des membres sur les structures formelles partout où elles apparaissent et qui que ce soit qui les effectue, en s'abstenant de tout jugement sur leur adéquation, leur valeur, leur importance, leur nécessité, leur praticabilité, leur succès ou leur caractère conséquent. Nous nous référons à cette démarche en tant qu'indifférence ethnométhodologique » (*in* Degremont, 1989).

La proposition d'un double regard, puis d'un regard croisé qui n'est autre chose qu'un changement de focalisation, tel qu'il est établi dans le protocole de recherche, constitue à notre avis un deuxième atout d'objectivité (ou d'indifférence ethnométhodologique), qui ouvre la recherche à un nouvel enjeu.

En effet, le double regard et le regard croisé porté sur la réalité permet une focalisation kaléidoscopique, pourrait-on dire, qui soumet les analyses à des vagues successives de questionnements, d'hypothèses, d'interprétations. Le premier regard est le regard porté sur soi-même, en tant qu'acteur agissant (professeur), regard qui est relayé par le regard du chercheur, qui n'est point un chercheur externe mais qui participe à cette même culture d'enseignement : c'est le « vécu » vu et interprété doublement de l'intérieur, de la part des chercheurs/enseignants eux-mêmes, du même pays, de la même région, regard qui comporte, même à ce niveau, forcément des variables, non seulement dans les interprétations, mais même dans ce qui est « vu ». Ce premier regard (doublé) ne peut jamais se séparer totalement du microcosme observé : si on veut comprendre la signification d'une réalité culturelle – et la recherche ethnographique prétend précisément cela –, on doit la « sentir », la vivre, la transformer en expérience vécue. Autrement on reste à l'extérieur de ce qui est essentiel. Mais ce regard sur soi comporte une difficulté : comment faire émerger l'évidence ? On peut ne pas se rendre compte de certaines choses, tellement elles sont évidentes pour nous, ou allant de soi. L'interprétation du signifié des actions construites en groupe possède une charge culturelle puisque celles-ci font partie des signifiés établis par les acteurs eux-mêmes. Mais il se peut que le signifié reste implicite pour l'acteur qui vit dans le contexte, et que celui-ci se limite à dire : « je fais comme cela parce que tout le monde fait comme cela et on a toujours fait comme cela ». C'est ici que la distinction entre les différents types de rationalité prend tout son sens : les règles scientifiques pratiques suivies par chacun (*in vivo*) sont confrontées à celles des autres, puis aussi aux normes idéales (*in vitro*), apportées souvent par les professeurs-chercheurs (à travers des questionnements du type : « pourquoi avoir fait comme cela..., pourquoi ne pas faire..., n'avoir pas fait... », etc.).

Le regard extérieur permet ainsi deux choses : passer les analyses par le filtre d'une focalisation nouvelle, pour valider, infirmer ou compléter certaines interprétations.

Bien sûr, aucune démarche comparative quant à la réalité vue n'était ni possible ni conseillable. En cela, les analyses ethnographiques se séparent de la didactique, où le discours évaluatif ou formatif (destiné à l'action, à l'intervention sur une réalité) prend tout son sens, ne serait-ce que par certains aspects concernant les techniques de travail. Mais surtout, ce regard extérieur ouvre un pan d'analyse nouveau à travers une interrogation nouvelle: qu'est-ce qu'interpréter l'autre m'apprend sur moi-même ? Comment je réagis au regard de l'autre ? À partir de ce regard externe, je peux changer mon point de vue sur une réalité donnée, mais je peux aussi m'observer en tant qu'observateur. La meilleure connaissance de soi-même ne peut entraîner ainsi qu'une amélioration du regard porté sur sa propre pratique culturelle et sur l'interprétation proposée. Cette recherche maintient par là un rapport essentiel avec la « culture », concept qui constitue finalement le nœud de notre travail : la culture vécue, vue par soi-même, vue par d'autres. C'est à travers ce processus que l'on pourra déterminer, de la part de l'ensemble des dix-huit équipes participant au projet CECA, non seulement les modalités locales, collectives et individuelles, d'appropriation du FLE et du FLS en milieu institutionnel, mais aussi l'existence d'un modèle commun qui se transmet dans le temps et l'espace. Évidemment, cette phase de la recherche sera entreprise dans les prochaines années par les différentes équipes CECA.

Chapitre 2. Contexte socio-institutionnel et éducatif

CONTEXTE SOCIO-INSTITUTIONNEL ET ÉDUCATIF

2.1. Le système éducatif espagnol

La structure et l'organisation générale du système éducatif espagnol sont fixées par le Parlement et le Gouvernement central à travers des Lois (« Leyes Orgánicas », « Reales Decretos ») applicables à toute l'Espagne, qui font ensuite l'objet de concrétisations de la part du Parlement et du Gouvernement propres à chaque « Communauté Autonome » (l'Andalousie, Castilla-la-Mancha, la Catalogne, etc.), à travers des décrets et des dispositions législatives particulières (« decretos », « órdenes », « resoluciones », etc.). Ainsi, le gouvernement central établit pour 55%-65% le curriculum¹, et laisse aux Communautés Autonomes la détermination des 45%-35% qui restent. Une fois le curriculum officiel établi, les établissements scolaires sont tenus d'adapter certains aspects fixés de façon générale par les dispositions législatives du gouvernement régional, par exemple quant aux normes de discipline, aux activités complémentaires ou même quant aux objectifs, contenus et aspects méthodologiques des différentes matières. Chaque établissement élabore ainsi un projet d'établissement (« Proyecto Educativo de Centro »), où sont prises en compte les particularités de la zone géographique où il s'insère et les caractéristiques des élèves. Les équipes de professeurs élaborent finalement les programmes de chaque matière, en y incorporant les éléments particuliers de la réalité socioculturelle de l'environnement de leur établissement scolaire. Cette planification commune laisse encore un certain degré d'autonomie pédagogique à chaque professeur dans la gestion des cours qu'il a en charge, puisqu'il complète et adapte le programme général de la matière en fonction de son expérience et de sa préparation professionnelle.

Cela détermine un curriculum à caractère « semi-ouvert » et « flexible » : tout le système éducatif repose sur le principe de l'autonomie pédagogique, sans que pour autant celle-ci soit complète, mais limitée. En effet, la structure générale du système éducatif et le noyau du curriculum (55%-65%) sont communs à toute l'Espagne, de sorte que les objectifs généraux quant aux compétences de base à acquérir, ainsi que les critères d'évaluation sont partagés par tous les établissements scolaires, selon la LOE (« Ley Orgánica de Educación », 2006, art. 6, 1). À travers ce système, une homogénéité est assurée, à la fois qu'on garantit la prise en compte des particularités régionales et des innovations de toutes sortes.

¹ Variation déterminée par l'existence ou pas d'une langue propre dans certaines Communautés Autonomes (Galicie, Pays Basque, Catalogne, Pays Valenciano, Baléares).

La Loi éducative (« Ley Orgánica ») en vigueur en ce moment est la LOE (« Ley Orgánica de Educación », publiée en mai 2006)² : la LOE a été développée le long des années 2006 à 2008 à travers des « Reales decretos » par le Gouvernement central, ainsi que par les décrets et arrêtés de chaque Communauté autonome qui établissent leurs propres concrétions. Il faut dire cependant que de nombreux aspects relatifs à la structure et l'organisation du système éducatif reprennent les dispositions mises en place par le Parti socialiste, à travers la LOGSE de 1990, et que – pour se faire une idée de la complexité de la situation actuelle – le Gouvernement central antérieur (du Parti populaire, qui a gouverné l'Espagne de 1996 à 2004) avait de son côté établi, en décembre 2002, une autre Loi éducative générale, la LOCE (« Ley Orgánica de Calidad de la Educación ») : cette Loi avait connu certains développements, mais son application avait été interrompue par le Gouvernement du Parti socialiste en 2004 et remplacée par la LOE. Début 2012, le ministre de l'éducation (à nouveau, du parti populaire) a encore annoncé des changements... Nous allons donc dresser un panorama d'ensemble sans rentrer dans des détails qui peuvent gêner la compréhension globale.

Le système éducatif espagnol est composé de l'École maternelle (3-5 ans), de l'Éducation primaire (6-11 ans) et secondaire (12-17 ans, CITE 2 et CITE 3), et de l'Éducation universitaire. L'Éducation primaire (CITE 1) s'étale sur six années (elle reçoit les élèves âgés entre six et onze ans)³ ; l'Éducation secondaire est divisée en deux étapes : la première étape, obligatoire (ESO), court sur 4 ans (elle reçoit les élèves âgés entre 12 et 15 ans, CITE 2) et la seconde étape, non obligatoire, qui est appelée le « Bachillerato » (CITE 3), et qui comprend 2 ans, reçoit les élèves âgés entre 16 et 17 ans. De façon parallèle au Bachillerato, il existe aussi une Formation Professionnelle de degré intermédiaire et supérieur (les « cycles formatifs »). Il existe finalement, dans la plupart des grandes villes, des Écoles de langues (« Escuelas oficiales de idiomas (EOI) », CITE 4), qui reçoivent des élèves de tous les âges (adolescents et adultes), qui désirent apprendre les langues étrangères (anglais, français, allemand, italien, en principe), ou bien améliorer leur connaissance.

L'éducation secondaire obligatoire

L'éducation secondaire obligatoire – parcours qui concerne notre projet de recherche – se compose de quatre années. Nous reproduisons de façon schématique l'organisation d'ensemble de cette étape :

1. Matières obligatoires
 - Éducation physique
 - Sciences sociales, Géographie et Histoire
 - Langue espagnole et Littérature
 - Langue étrangère
 - Mathématiques
 - Éducation plastique et visuelle
 - Musique
 - Technologies
 - Éducation éthique et civique
2. Matières optionnelles

² Voir les références bibliographiques en fin d'ouvrage concernant les dispositions législatives.

³ Nous utilisons la classification internationale type de l'éducation (CITE), adoptée entre autres par l'ouvrage *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe 2008*. <http://www.eurydice.org>.

En plus de ces matières, les élèves doivent suivre également un certain nombre de matières optionnelles. Le choix de ces matières de la part de l'élève est réglé par les considérations suivantes⁴ :

- En première et deuxième année, les élèves doivent choisir un maximum de deux matières optionnelles. Les pouvoirs publics garantissent que tous les établissements scolaires devront offrir au choix des élèves une seconde langue étrangère (le long des quatre années) et Culture classique (en 3^e et en 4^e année).
- Certains élèves devront suivre (à la place des matières optionnelles) des cours de « renfort » de langue espagnole et/ou de mathématiques.
- En troisième année, la matière sciences de la nature se dédouble en biologie et géologie d'une part, et en physique et chimie, d'autre part.
- En quatrième année, les élèves doivent choisir 3 matières de plus parmi une liste élargie de matières optionnelles (biologie et géologie, physique et chimie, éducation plastique et visuelle, informatique, latin, musique, seconde langue étrangère...). Les établissements scolaires peuvent décider d'allonger cette liste avec des matières qu'ils considèrent justifié d'introduire.
- Tous les élèves doivent également choisir de suivre de cours de religion ou bien des « activités alternatives » que les établissements sont tenus d'organiser.

Les élèves ne devront suivre en aucun cas plus de 30 heures de cours par semaine.

Le tableau suivant montre la structure générale de cette étape :

Matières	1 ^e année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
Sciences de la nature	X	X	-	-
Biologie et Géologie	-	-	X	X
Physique et Chimie	-	-	X	X
Sciences sociales, géographie et histoire	X	X	X	X
Éducation éthique et civique	-	-	-	X
Éducation Physique	X	X	X	X
Éducation plastique et visuelle	*	*	*	X
Langue espagnole et Littérature	X	X	X	X
Langue étrangère	X	X	X	X
Seconde Langue étrangère	X	X	X	X
Latin	-	-	-	X
Mathématiques	X	X	X	X
Musique	*	*	*	X
Technologies	*	*	*	X
Informatique	-	-	-	X
Histoire et culture des religions	*	*	*	X

Tableau 2. Structure générale de l'Éducation Secondaire Obligatoire en Espagne (2006)

⁴ La Loi d'éducation (LOE) de 2006, qui entraînait de nouveaux décrets du curriculum, introduit certains changements à cette organisation générale, qui ont été progressivement introduits dans l'organisation de l'étape ESO, au cours des années où la recherche CECA s'est réalisée.

Chacune des Communautés Autonomes peut introduire certaines variantes à ce schéma d'ensemble, en augmentant les matières optionnelles que les élèves peuvent choisir en 3^e et en 4^e année (par exemple, en Castilla-la-Mancha : « Transition à la vie adulte », « Récupération du Patrimoine », « Énergies nouvelles », « Botanique appliquée », « Atelier de Théâtre »... ; ou bien, en Andalousie : « Santé et Alimentation », « Expression corporelle », « Mathématiques de la vie quotidienne », « Atelier linguistique »...).

2.2. L'enseignement des langues étrangères dans le sud de l'Espagne (l'Andalousie et Castilla-la-Mancha). Le français première langue étrangère (matière obligatoire) et deuxième langue étrangère (matière optionnelle). Les programmes officiels dans l'ESO

Organisation d'ensemble

Les autorités espagnoles tiennent un discours officiel où l'appui envers les langues étrangères est souvent affirmé. Il est fréquent d'entendre ou de lire des déclarations du type : « La diversité des langues parlées dans les pays de l'Union Européenne exige la connaissance des langues étrangères pour faciliter la communication entre les citoyens de cette Communauté [...] plurilingue et multiculturelle et constituent un élément indispensable pour favoriser la libre circulation des personnes et pour faciliter la coopération culturelle, économique, technique et scientifique entre les pays » (Bulletin Officiel de la Junta de Andalucía, n° 97, 20-8-2002, trad. propre). Le « Real Decreto » de ESO de 2001 affirmait également la volonté du gouvernement espagnol de rendre possible « l'acquisition d'un certain degré de compétence communicative en plus d'une LE pendant l'étape éducative de la ESO » (2001, p. 1830, trad. propre). La volonté d'affronter le défi du plurilinguisme et du multiculturalisme lancé par la Communauté européenne est de même souvent rappelé dans les introductions des décrets ou des documents concernant les langues étrangères : il est répété que la construction d'une citoyenneté européenne, la mobilité des habitants (travailleurs, professionnels, étudiants, touristes, etc.), la présence croissante des langues étrangères dans les médias (et la web) et dans les manifestations culturelles (musique, entre autres) exigent une connaissance d'au moins deux langues étrangères et l'acquisition des habilités communicatives correspondantes aux besoins et aux usages divers de la langue. La Communauté de Castilla-La Mancha annonce même le projet « d'incorporer au curriculum de l'ESO les langues anglaise et française de façon obligatoire » pour garantir que les élèves ayant fini l'étape d'éducation obligatoire (et donc tous les habitants de cette Communauté, dans le futur) possèdent une compétence communicative (« quant à l'usage ») dans ces deux langues étrangères⁵! À croire également le « Plan de Fomento del Plurilingüismo » lancé en novembre 2004 par la Communauté Autonome de l'Andalousie (nous y revenons un peu plus loin)⁶, nous serions sur le seuil d'une Andalousie et d'une Espagne bilingues dans un futur très proche. La réalité pour l'instant est bien moins brillante.

⁵ « Conseguir que personas de Castilla-La Mancha sean competentes en el uso de dos lenguas es la finalidad de incorporar al currículo las lenguas inglesa y francesa con carácter obligatorio en esta etapa », *Documento de trabajo*. Consejería de Educación y Ciencia. Enero de 2007. Castilla-la-Mancha. Lengua extranjera (primera y segunda).

⁶ « Plan de Développement du Plurilinguisme. Une politique linguistique pour la société andalouse ». Voir les références bibliographiques concernant les dispositions législatives.

Nous avons vu dans la présentation antérieure sur l'organisation de l'ESO que les élèves font tous une première langue étrangère (LE1) : c'est l'anglais à plus de 97% qui détient cette condition. La raison est simple : au primaire, les élèves n'ont pas vraiment le choix de décider quelle LE1 ils veulent faire, et on ne leur offre que l'anglais, bien que la Loi organique (LOE) ne stipule rien à ce sujet, et ne fixe que l'obligation pour les élèves de faire une langue étrangère, sans que soit précisée laquelle cela doit être.

Ainsi, en Andalousie, et selon les chiffres officiels de 2005-06, sur 403000 élèves de l'ESO (CITE 2) : 397300 font anglais première langue étrangère (LE1), 5689 font français LE1, 566 font allemand LE1 et 26 font italien LE1. 98% des élèves font donc anglais LE1. Cette situation est généralisable à l'Espagne : dans le cas de Castilla-La-Mancha, la proportion est encore plus forte : sur 90800 élèves, 90240 font anglais LE1, et ne font français LE que 554 élèves⁷.

L'anglais est donc la LE1 : dans ce cas, les élèves disposent de 3 heures par semaine au long de la ESO (CITE 2). Ils ont le choix de faire aussi une seconde langue étrangère (LE2), dont l'étude se réduit à 2 heures par semaine. Il faut ainsi souligner que les élèves qui font une autre LE1 que l'anglais n'ont pas tous le choix de faire anglais LE2 : en effet, sur 5689 élèves qui font français LE1, près de deux tiers (3815) ne font pas anglais LE2 ! Mais aussi, et surtout, nous pouvons observer dans les statistiques officielles que les élèves qui choisissent une LE2 ne sont que le 30% du total (138902 en Andalousie, sur un total de 403000 étudiants), car la possibilité de ce choix est conditionnée par une série de facteurs (*Real Decreto de ESO*, 2001 ; *Orden que regula la optatividad en la ESO en Andalucía*, 21-2-2000, BOJA 7 de marzo de 2000):

- les bonnes notes de l'élève : les élèves qui ont des difficultés dans les matières de base (langue espagnole et/ou mathématiques) sont obligés de suivre des cours de renforcement sur ces matières-là. On peut dire ainsi que ce sont les meilleurs élèves (ceux qui n'ont pas de difficultés dans les matières fondamentales) qui commencent à faire une LE2 ;
- la volonté elle-même des élèves de faire une seconde langue étrangère, puisqu'ils peuvent choisir une autre matière optionnelle : la LE2 n'est pas obligatoire, mais optionnelle (les élèves peuvent prendre une autre matière) ;
- étant donné que le choix des matières optionnelles augmente en 3^e et en 4^e année de ESO, les élèves peuvent parfaitement abandonner la LE2, qu'ils ont décidé de faire en 1^e année de ESO, et prendre une autre matière ; d'autre part, les élèves qui n'avaient point choisi de faire français LE2 en 1^e ou en 2^e année de ESO (par exemple, ceux qui avaient suivi des cours de renforcement en espagnol et en mathématiques) peuvent décider de le faire à partir de la 3^e année de ESO, et sont incorporés comme débutants dans les mêmes cours que ceux qui ont fait le français LE2 depuis deux ans ! Ainsi, en Andalousie, sur les 138900 élèves qui font français LE2 en ESO, 81200 (61%) ont fait cette option depuis la première année de ESO, et le reste (57700, soit 39%) le fait depuis la 3^e année de ESO. Le Gouvernement central lui-même est conscient

⁷ Sur le total de l'Espagne, nous avons 1814000 qui font anglais LE1 (soit 94% du total d'élèves), 30142 qui font français LE1, 3459 qui font allemand LE1. Sources : www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2004/ESO.pdf [15.02.2007]; pour l'année 2010-11, ce pourcentage s'étaient élevés à 98,2 (CITE 1), 97,7 (CITE 2) et 97% (CITE 3), cf. *Datos y cifras, curso escolar 2010-11*. Madrid, Ministerio de Educación. Publication en ligne : www.educacion.gob.es/.../datos-y-cifras-2010-20.

de cette réalité, mais, tel que nous pouvons le lire dans le nouveau « Real Decreto » de contenus communs ou minimaux (donc, pour toute l'Espagne) de janvier 2007, il ne semble pas encourager des réformes dans le but de généraliser une LE2 depuis la première année de ESO ; au contraire, nous lisons :

« Dans l'enseignement secondaire obligatoire, la LE2 est une matière optionnelle en 4^e année. Cependant, il se peut que les élèves aient pu commencer son apprentissage dans des cours antérieurs et même dans l'enseignement primaire. Le curriculum pour la LE2 doit être aussi flexible que possible pour permettre l'ajustement des niveaux que peuvent présenter les élèves, qui ont la possibilité de commencer et de terminer leur apprentissage dans n'importe quel cours de l'enseignement secondaire.⁸ »

Ce texte marque de façon bien précise quel est le positionnement des autorités éducatives espagnoles, au gouvernement central, quant à la LE2. Malheureusement, dans ce cas, les autorités des gouvernements régionaux ont pris appui sur ce qui est indiqué à ce niveau pour ne point s'engager dans une politique différente, sauf dans certains cas.

Pour compléter ce bref panorama, disons aussi que pendant les deux ans de l'enseignement secondaire post-obligatoire, ou « Bachillerato » (CITE 3), la Communauté autonome de l'Andalousie a rendu obligatoire pour tous les élèves d'étudier deux langues étrangères (pendant les deux années ; puis pendant uniquement la première année à partir de 2009) : les élèves continuent de faire anglais comme LE1 et français comme LE2, mais, dans certains cas, il se constitue des groupes avec français LE1⁹. À l'épreuve du Bac, les élèves sont évalués seulement quant à leur première langue étrangère.

Finalement, les autorités éducatives espagnoles sont en train de développer avec grand renfort les « Écoles officielles de langues » (EOI), qui, nous l'avons dit antérieurement, sont des établissements de rang non universitaire consacrés à l'enseignement spécialisé des langues modernes, où peuvent s'inscrire les adolescents et adultes désireux d'entreprendre et/ou d'améliorer leur connaissance de langues étrangères. Ces écoles officielles sont les seules à pouvoir octroyer des diplômes de niveau correspondant aux échelles du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, CECR).

En Andalousie, il existait 26 Écoles officielles de Langues en 2008, qui sont installées dans les grandes villes. Ainsi, parmi les établissements qui participent au Projet, à Linares il y a seulement une « École de Langues », où l'on peut étudier : l'anglais, le français et l'allemand.

⁸ « En la Educación secundaria obligatoria la segunda lengua extranjera es una materia opcional en cuarto curso. Los alumnos que la cursan, sin embargo, pueden haber iniciado su aprendizaje como materia optativa en cursos anteriores o, incluso, en la Educación primaria. El currículo para la segunda lengua extranjera debe ser lo suficientemente flexible como para ajustarse a la diversidad de niveles que puede presentar el alumnado que tiene la posibilidad de iniciar y finalizar su aprendizaje en cualquiera de los cursos de la etapa. Por lo tanto, este currículo desarrolla los niveles básicos tomando como referencia el currículo general de lengua extranjera que deberá ser ajustado teniendo en cuenta las características del alumnado» (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Bulletin Officiel de l'État, 5 enero 2007, p. 765).

⁹ Ainsi, au lycée « Reyes de España » de Linares, il existe un groupe de français LE1 en première année de Bachillerato (20 élèves) et un autre groupe en deuxième année de Bachillerato (7 élèves) ; au lycée Luis Carrillo de Sotomayor de Baena, il y a également un groupe en première année (7 élèves) et un autre groupe en deuxième année (4 élèves).

La réalité que nous avons décrite pour l'enseignement des langues étrangères dans l'ESO, nous la retrouvons dans les établissements scolaires participant au projet de recherche CECA, avec certaines nuances. Ainsi, dans les groupes d'élèves qui ont participé au projet¹⁰, la plupart des élèves ont commencé le français LE2 en 1^e année de ESO, et quelques-uns seulement ont commencé le français LE2 en 3^e année de ESO¹¹. Il faut dire aussi que ceux qui ont commencé français LE2 en 1^e année manifestent que le professeur leur laissait souvent du temps pour préparer les autres matières, surtout en période d'examens. Il ne faut pas oublier que les professeurs chargés des cours de langue étrangère (anglais ou français) appartiennent au corps des instituteurs pour les deux premières années de ESO (qui possèdent en général une formation moins profonde en LE), et que, à partir de la 3^e année, ce sont des professeurs mieux préparés en principe qui s'en chargent, car ils possèdent une licence en philologie française et ont passé normalement le concours correspondant.

L'analyse des données obtenues dans ces établissements nous permettent de tirer les conclusions suivantes :

- tous les élèves concernés ont anglais comme LE1 et français comme LE2.
- les élèves qui font une LE2 sont à peu près le 40% du nombre total des élèves de 4^e année de ESO, ce qui correspond aux données statistiques globales pour toute l'Andalousie et pour l'ensemble de l'Espagne (à l'IES Hiponova de Montefrío, sur 74 élèves en 4^e année ESO, 51 font du FLE ; à l'IES Peñalba, de Moral de Calatrava, sur 48 élèves, seuls 13 font du FLE, soit le 27% ; à l'IES Reyes de España de Linares, sur 252, il y en a 93 seulement qui ont français LE2 ; au lycée Luis Carrillo de Baena, sur 91 élèves il y en a 33 qui font français LE2 : pour ces quatre IES sur un total de 465 élèves inscrits en 4^e année de ESO, 190 font français LE2.
- la plupart des élèves ont commencé le FLE en première année de ESO, et sont à leur 4^e année de FLE, sauf un petit nombre d'entre eux (deux élèves à l'IES Reyes de España, de Linares, qui ont commencé la LE2 en 3^e année de ESO). Cependant, comme le déclarent les élèves eux-mêmes, mais aussi les professeurs, le niveau atteint après ces trois années de français LE2 est nettement en-dessous du niveau prévu par l'administration, par les concepteurs des programmes et par les auteurs des manuels, de telle sorte que les professeurs utilisent souvent les manuels antérieurs pour leurs cours (le « niveau 1 » pour les deux premières années ; le « niveau 2 » pour la 3^e et la 4^e année). Le visionnement des DVD nous permettra d'être fixés sur cette question (voir le chapitre six).

C'est pour ces raisons que nous avons pris les élèves de la 4^e année de ESO pour réaliser notre recherche, et ceux qui se trouvent dans des groupes de non-débutants : si on

¹⁰ Il s'agit des établissements suivants : IES Peñalba, Moral de Calatrava (Ciudad Real) ; IES Hiponova, Montefrío (Granada) ; IES Luis Carrillo de Sotomayor, Baena (Córdoba) ; IES Reyes de España, Linares (Jaén). Ils sont situés dans quatre départements (« provincias ») différents du sud de l'Espagne : trois d'entre elles appartiennent à la Communauté Autonome de l'Andalousie (Córdoba, Jaén, Granada), et la quatrième appartient à la Communauté de Castilla-la-Mancha.

¹¹ Certains IES organisent en effet des groupes différenciés de français LE2 selon leur niveau, en 4^e de ESO, ou encore au Bachillerato : les vrais débutants d'un côté ; et de l'autre ceux qui ont déjà fait Français LE2 dans des cours antérieurs. Ce n'est pas toujours possible, car cela dépend des possibilités horaires en fonction des professeurs de français assignés à l'établissement. Ainsi, à l'IES Reyes de España de Linares, il y a deux groupes différenciés en 4^e de ESO, l'un constitué par de faux débutants (qui participe au projet) et l'un autre constitué par de vrais débutants.

tient compte du nombre officiel d'heures de français suivies, ces élèves auraient eu déjà une formation correspondant à 210 heures de français (70 heures pour chacun des trois cours antérieurs) ! En réalité, on peut considérer que c'est la deuxième année « réelle » de français LE.

Les Plans en faveur du plurilinguisme

Cette situation insatisfaisante quant aux performances en LE obtenues par les élèves espagnols du secondaire veut être contrecarrée par l'Administration par des mesures d'appui très spectaculaires – dans le sens où elles frappent l'opinion publique –, mais qui concernent pour l'instant un faible pourcentage des élèves : les projets de plurilinguisme. En effet, pour compléter ce bref panorama général sur les LE, il faut dire que les deux Communautés concernées (Andalousie, Castilla-la-Mancha ; mais aussi les autres communautés de l'Espagne), ont mis au point des plans très ambitieux en faveur du plurilinguisme³², et de multiples actions commencent à être entreprises :

- la création de sections bilingues (anglais, français, allemand) dès l'école primaire, et qui continuent en ESO et Bachillerato, dans lesquelles au moins deux disciplines non linguistiques (DNL) sont enseignées dans l'une des LE concernées;
- la modification du curriculum dans l'Éducation Primaire (CITE 1), l'ESO (CITE 2) et le *Bachillerato* (CITE 3), pour assurer l'interdisciplinarité et les projets « intégrés »;
- la formation des professeurs de disciplines non linguistiques (DNL) en langues étrangères dans le réseau des « Écoles officielles de langues » (EOI – CITE 4);
- des mesures d'appui en ressources pour les établissements scolaires (mesure complémentaire, mais indépendante de la mise en œuvre d'un « plan de plurilinguisme ») : un tiers des établissements posséderont dès 2007-08 des salles de classe équipées avec les nouvelles technologies (un ordinateur pour deux élèves, connexion internet) ;
- le développement des enseignements des LE aux adultes (à travers le réseau des Ecoles Officielles de Langues, qui s'est sensiblement accru, comme nous l'avons indiqué auparavant)³³;
- des bourses pour faire des stages de langue étrangère dans un pays étranger³⁴ ;
- des « campements linguistiques » (organisés en Espagne) ;
- l'embauche d'étudiants étrangers en tant qu'auxiliaires de conversation...

³² C'est en 1997 que le Ministère de l'éducation espagnole signe une convention avec le *British Council* qui signifie le début de ce Plan. Le projet de bilinguisme espagnol-anglais va s'étendre peu à peu à d'autres langues (français et allemand, notamment). À l'instar de cette démarche, l'Ambassade de France (et le réseau des Alliances françaises) et l'Andalousie signent un accord en 1998 par lequel sont créées des sections bilingues dans une trentaine d'établissements (LE : français) Pour l'Andalousie, le *Plan de Fomento del Plurilingüismo* a été annoncé en avril 2005.

³³ Disons aussi que, malgré ce développement, la demande de personnes qui veulent s'inscrire dans les EOI multiplie au moins par dix (avec des variantes en fonction des langues) le nombre de places qui sont offertes.

³⁴ Ainsi, pour l'ensemble de Castilla-la-Mancha, 2800 bourses étaient prévues pour 2007 pour toutes les étapes : ESO, Bachillerato, Écoles de Langues, Cycles formatifs, Université. Les élèves ont le choix d'aller dans des pays tels que l'Irlande, l'Angleterre, la Canada, la France ou l'Allemagne.

Disons aussi que le gouvernement français a approuvé la *Loi n° 2009-891 du 24 juillet 2009* (JO 25.07.2009), qui autorise l'approbation de l'accord-cadre entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement du Royaume d'Espagne (signé à Madrid en 2005) sur les dispositifs éducatifs, linguistiques et culturels dans les établissements de l'enseignement scolaire des deux Etats, qui renforce la coopération entre les deux pays, reconnaît et réglemente les dispositifs déjà existants, et permet d'éventuelles « nouvelles mises en œuvre dans les communautés autonomes, compte tenu du transfert des compétences éducatives opéré en Espagne », sur les questions suivantes :

- le « développement de l'enseignement bilingue en langue française et en langue espagnole et la mise en place, dans un cadre européen, de programmes innovants pour l'essor du plurilinguisme » ;
- la « mise en place d'un double diplôme délivré à l'issue de l'enseignement secondaire facilitant la mobilité et une intégration réussie dans l'enseignement supérieur des deux pays » ;
- « le développement des échanges d'élèves, de professeurs et de responsables éducatifs et le renforcement des coopérations entre les *consejerias de educacion* des communautés autonomes en Espagne et les rectorats des académies en France ».

Une évaluation sérieuse des diverses actions est prévue, et aussi un important budget est destiné à l'application de ces actions concrètes.

Il est trop tôt pour pouvoir analyser les effets de l'application des mesures prises par l'administration éducative des deux Communautés autonomes concernées par ce Projet de recherche (l'Andalousie, Castilla la Mancha) en rapport à ces plans en faveur du plurilinguisme, mais nous pouvons proposer d'ores et déjà une série de considérations qui permettent de mieux cibler les répercussions et les enjeux de ces actions.

Dans le cas de l'Andalousie, où l'application est la plus avancée, le nombre des élèves concernés par les sections bilingues reste très minoritaire : si nous prenons les données pour l'année 2010-11, quelque 70000 élèves se sont inscrits dans un itinéraire bilingue (selon les données officielles, publiées par la Communauté Autonome de l'Andalousie), qui est soit l'anglais (dans 693 établissements), soit le français (57), soit l'allemand (12)¹⁵. Parmi les établissements participant au projet CECA, aucun d'entre eux ne possède un Plan pour le plurilinguisme. Quant à Castilla-la Mancha, durant l'année scolaire 2006-07, 23 établissements du Primaire et 26 du Secondaire (avec 7800 élèves en tout) possédaient des sections bilingues espagnol-anglais¹⁶. Certains « Cycles formatifs professionnels » font l'objet également d'expériences de bilinguisme, ainsi que certains lycées de *Bachillerato*¹⁷.

Précisons que « lycée bilingue » ne veut point dire que tous les élèves de l'établissement en question suivent un programme de bilinguisme¹⁸, où la LE est langue d'enseignement d'au moins deux disciplines non linguistiques (DNL), mais uniquement une filière (ou un groupe d'élèves, dans les divers cours, progressivement), sur les trois ou quatre filières

¹⁵ Source : *El País-Andalucía*, 20.06.2010, sur un total de 4177 établissements du Primaire (CITE 1 : 2530) et du Secondaire (CITE 2 : 1647).

¹⁶ Source : *La Voz de la Sagra*, p. 7, 02.02.2007.

¹⁷ Étant donné que l'expérience des sections bilingues avait commencé dès 1998, certains établissements de *Bachillerato* comportent également une section bilingue.

¹⁸ Les autorités préfèrent parler de « plan de plurilinguisme ».

qui existent dans chaque établissement. Ainsi, si les chiffres bruts ou absolus montrent un réel effort de l'administration, les chiffres relatifs (pourcentage des élèves concernés par rapport à la population totale d'élèves) donne une mesure complémentaire, plus proche de la réalité : le nombre d'établissements concernés n'est que du 10% (pour l'année 2007-08), et le nombre des élèves concernés (qui deviendront « bilingues » à la fin de leur parcours scolaire) ne dépasse point le 5% du total des étudiants de leur génération. Bien sûr, dans les prochaines années, les autorités s'engagent à poursuivre l'effort dans ce sens : par exemple, dans le cas de l'Andalousie¹⁹, la Catalogne²⁰ ou la Castilla-la-Mancha, les autorités prévoient que les élèves qui bénéficieront d'une éducation bilingue en 2012 constitueront le 15% du total d'élèves²¹. Mais il est permis de se poser la question : n'est pas de l'excellence pour quelques-uns, tandis que la majorité des élèves n'atteignent même pas, au bout de leur scolarité obligatoire, le niveau seuil en anglais LE1 (B1), et que moins de 50% des élèves ne fait une LE2 ?

En disant cela, nous ne voulons point négliger l'effort réalisé pour mettre au point ces sections par l'administration (budget, formation des professeurs, présence d'auxiliaires de langues, augmentation du nombre d'heures en LE), mais aussi de la part des professeurs qui ont décidé de mettre en œuvre un plan de plurilinguisme dans leur établissement (préparation linguistique, confection de matériels des matières concernées, multiples réunions pour assurer l'interdisciplinarité...). Nos propos veulent être un appel en faveur de l'amélioration globale de l'enseignement des LE dans les établissements scolaires.

La généralisation du modèle du plurilinguisme pose aussi d'énormes problèmes : quant au budget (surtout, en période de crise), mais aussi quant à la disponibilité de professeurs de DNL (mathématiques, histoire et géographie, sciences naturelles, etc.) capables d'utiliser la LE comme langue véhiculaire dans leurs cours. S'il est facile de trouver dans chaque établissement un ou deux professeurs capables de le faire, car disposant de cette compétence, former un professeur d'une quelconque matière dans le bilinguisme est bien long et coûteux.

Disons finalement que force est de constater qu'il existe dans ce domaine une situation quelque peu « paradoxale » : personne ne conteste les bienfaits d'apprendre une langue étrangère. Tous les parents d'élèves veulent inscrire leurs enfants dans des lycées bilingues, mais on ignore les langues co-officielles des Communautés autonomes de l'État espagnol (catalan-valenciano, galicien, basque) en dehors des territoires

¹⁹ L'ouvrage officiel : *La Educación en Andalucía 2010-2011* (Sevilla, Consejería de Educación) n'offre pas de chiffres sur les élèves qui suivent des programmes bilingues. On y constate 915769 élèves pour CITE 1 et CITE 2. Le site officiel (pourtant très complet) ne donne aucun renseignement global sur cette question : <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/jimpe/web/listadoNoticias?idMenu=mEo&idSeccion=30361> [12.04.2010]

²⁰ Selon la note de presse du Département d'Éducation catalan. Cf. http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/AppJava/notapremsavw/detall.do?id=45784&idioma=o&departament=4&canal=5 [11.04.2010]

²¹ Ces données sont similaires à d'autres Communautés autonomes espagnoles : ainsi, pour Madrid, sur un total de 617512 élèves (de CITE 1 et CITE 2), 36.653 suivaient des enseignements bilingues en 2009-2010, avec une estimation de 50650 pour 2011 (cf. *Datos y cifras de la educación. 2010-2011*. Madrid, BOCM, Publicaciones de la Consejería de Educación, 2011).

concernés, tandis que l'étude de l'espagnol est fortement réglementée dans le système scolaire de la Catalogne... Ces langues « autochtones » ne sont nullement apprises en dehors des Communautés autonomes où elles sont co-officielles, ni dans le cursus normal ni dans les projets de plurilinguisme, même pas comme option volontaire. Il existe ainsi une sorte de « blocage psychologique » de part et d'autre qui fait que, d'un côté, on veut imposer l'apprentissage et l'usage de la langue co-officielle (autre que l'espagnol) à tous les habitants de la Communauté autonome en question, et de l'autre, aucun intérêt n'est montré envers les langues « co-officielles » de la part de ceux qui habitent en dehors des territoires où on les parle...

On ne peut conclure ce chapitre sans indiquer l'existence d'un handicap énorme pour tous les étudiants de langues des établissements CITE 2 et CITE 3 (que l'étude *Chiffres clés...* met également en relief) : aucune certification des compétences langagières ne leur est délivré, ni à la fin de la scolarité obligatoire ni à la fin des études secondaires supérieures : ils sont obligés de passer des examens aux EOI (CITE 4) pour obtenir un diplôme, ce qui est fait par très peu d'étudiants.

Le curriculum officiel (ESO)

Dans les années où la recherche a été menée à bout, dans la législation espagnole (Gouvernement central et Communautés autonomes : Andalousie, Castilla-la-Mancha), il n'y avait pas de curriculum spécifique pour la LE2, et celui-ci était assimilé à celui de la LE1 !²² Ainsi, le Décret 148/2002, qui établit le curriculum de l'ESO en Andalousie fournit de longs développements sur les objectifs et les contenus de diverses langues étrangères: anglais, français, portugais, allemand, italien..., mais ceux-ci sont identiques entre la LE1 et la LE2, sans prendre en compte que les élèves ont fait au long de l'Éducation Primaire 4 ans de LE1 obligatoire ! Nous reprenons à titre d'exemple, certaines formulations des objectifs et des contenus pour la 4^e année de ESO, et nous posons la question de savoir si des élèves qui viennent juste de commencer leur apprentissage seront capables d'acquérir le niveau fixé par le décret.

Ainsi, les contenus linguistiques (grammaticaux et lexicaux) à acquérir à la fin de la 4^e année concernent par exemple les éléments suivants :

- Le gérondif : en + Participe présent. Impératif des verbes pronominaux. Reprise des pronoms relatifs
- Les adjectifs indéfinis. L'adverbe interrogatif: Combien. Le pronom adverbial: en.
- L'expression de la durée par rapport au moment présent: vers le passé, vers le futur. Adverbes et locutions de temps: depuis, quand, il y a longtemps, ça fait longtemps, jusqu'à quand, pendant, en. Présent, futur, passé composé.
- Expression de l'hypothèse : Si + imparfait + conditionnel présent.
- Raconter au passé III: Situer l'action et exprimer la durée de celle-ci. Présent/ imparfait. Passé composé/imparfait. Adverbes de temps. Prépositions et locutions prépositives. La négation II. Le style indirect.

²² Cette question a été réglée de façon différente dans les développements et concrétions correspondantes à la LOE de 2006 : un même curriculum a été fixé pour l'ensemble des matières linguistiques (langue espagnole, LE1 et LE2), en fixant des objectifs de façon globale : développement de la compétence écrite, de l'expression orale, etc. (voir le *Real Decreto* du 29.12.2006, et l'*Arrêté* du 10.08.2007 de l'Andalousie). C'est aux établissements scolaires et aux équipes de professeurs de concrétiser les contenus nécessaires à l'acquisition de ces objectifs.

Quant au lexique relevant des aspects socioculturels (auquel il faut ajouter le lexique propre aux fonctions communicatives), il comprend une liste de « thèmes », tels que les habitudes alimentaires, les diètes, les recettes de cuisine, les produits de consommation, supermarchés, petits marchés, grandes surfaces; les sentiments personnels, les rapports avec les parents et les amis; les loisirs; le code de la route; l'environnement; les aspects concernant la vie en commun et la démocratie; l'actualité régionale; le monde du travail, les entreprises, les institutions; le tabac et les drogues, l'alcool; la presse pour les jeunes; la littérature, les écrivains; les sciences expérimentales.... Aucune limitation quantitative n'est fournie à cet égard.

Dans le domaine des habiletés communicatives, sont proposées, par exemple, comme « contenus » (c'est-à-dire, leur acquisition en tant que stratégies d'apprentissage) : « l'inférence de signifiés », la « composition de textes qui contiennent des éléments de cohésion et de cohérence », « l'organisation en paragraphes qui se correspondent aux idées qu'ils veulent transmettre », « la reconnaissance des intentions de communication », « l'adaptation de la lecture au type de texte lu »...

Nous croyons ainsi que le niveau marqué par le texte législatif est très en-dessus des possibilités réelles, étant donné en outre les nombreuses défaillances que nous avons relevées au sujet du fonctionnement de la LE en tant que matière optionnelle.

Le résultat est donc que les maisons d'édition suivent les indications ministérielles concernant les niveaux de LE2, et que, au bout de la chaîne, comme les professeurs participant au projet l'ont bien établi, il est impossible de terminer le programme prévu dans les divers manuels, de telle façon qu'il faut deux ans pour compléter le parcours d'apprentissage prévu par les décrets pour un an : le manuel de 1^e année de ESO est réutilisé l'année suivante, et celui de la 3^e année de ESO sert également pour les élèves de 4^e année.

Le constat général des professeurs de français LE2 (optionnelle) en ESO et en *Bachillerato* est celui de désarroi : on leur demande officiellement d'arriver à des niveaux de compétence très au-dessus de ce qu'il est possible d'atteindre (niveaux qui sont assimilés à ceux de la LE1, comme nous l'avons dit), avec moins d'heures de cours (2 heures par semaine), avec des classes très hétérogènes quant à leurs capacités et connaissances (des groupes différenciés en niveaux ne sont généralement pas possibles), et sans une préparation pédagogique spécifique (« comment gérer la diversité ? ») qui leur ait donné les moyens de savoir s'y prendre pour faire face à des groupes de ce type.

2.3. Les établissements scolaires participant au projet. Contexte socioculturel, conditions matérielles de travail et ressources

Contexte socioculturel

Notre analyse porte sur quatre établissements (lycées, IES) qui correspondent à deux Communautés Autonomes différentes du Sud de l'Espagne, l'Andalousie et Castilla-la-Mancha : IES Peñalba, Moral de Calatrava (Ciudad Real) ; IES Hiponova, Montefrío (Granada) ; IES Luis Carrillo de Sotomayor, Baena (Córdoba) ; IES Reyes de España, Linares (Jaén). Ils sont situés dans quatre départements (« provincias ») différents du sud de l'Espagne : trois d'entre eux appartiennent à la Communauté Autonome de l'Andalousie (Córdoba, Jaén, Granada), et le quatrième appartient à la Communauté de

Castilla-la-Mancha. Les élèves qui ont participé au projet étaient inscrits en quatrième année de ESO (Enseignement Secondaire obligatoire). Ce sont des adolescents âgés de 14-15-16 ans, qui ont eu une formation minimale de FLE, et n'ont point dépassé de stade « débutant » (ou A1, selon les grilles du *Cadre commun européen de référence*). Ils avaient tous le français de façon optionnelle comme deuxième langue étrangère (LE2). Du point de vue du contexte socioculturel où ces établissements scolaires sont situés, nous pouvons distinguer deux groupes :

- deux de ces établissements (IES Peñalba, Moral de Calatrava ; IES Hiponova, Montefrío) sont situés dans des zones rurales « profondes »: le principal secteur économique est l'agriculture (huile, vignobles), cultures rentables à l'échelle globale mais qui n'assurent pas des emplois stables, mais saisonniers ; bien sûr, le développement économique des dernières années a favorisé le tourisme et la création de petites entreprises, ce qui a amélioré les conditions de vie générales. Cela n'empêche pas un taux de chômage au-dessus de la moyenne espagnole, et l'obligation pour les jeunes de partir travailler loin de leurs familles.

Il s'agit aussi dans les deux cas de petites villes assez isolées, puisque les axes routiers n'ont pas été modernisés : Moral de Calatrava est loin de toute grande ville (la plus proche est Córdoba à près de 100 Km. ; Ciudad Real est à 40 Km., mais il s'agit d'une petite ville), de même que Montefrío (à 65 Km. de Granada). Les lycées constituent ainsi le principal référent culturel de leur village (Moral de Calatrava : 5300 habitants ; Montefrío 6600 habitants). Dans ces conditions, les habitants (et les jeunes) ne comptent que sur leurs propres moyens du point de vue culturel : des associations (culturelles, ludiques, sportives) qui jouissent de subventions municipales, réalisent de nombreuses activités (atelier de théâtre, bandes de musique, chant et danse « flamenco », musique tecno, badminton, jeu d'échecs, football, cyclisme, athlétisme, tir à l'arc...)... Divers équipements municipaux permettent ces activités : une piscine d'été, une bibliothèque, un pavillon de sports, un théâtre, une salle culturelle, un musée d'archéologie et d'ethnologie local, un centre social et même des arènes (taureaux), à Moral de Calatrava ! Le taux d'analphabétisme y est encore élevé (6,7% à Moral de Calatrava) et la proportion des habitants qui n'ont pas décroché de diplôme des études primaires (octroyé à 10 ans avant la réforme de la LOGSE en 1990) est très élevé (47% à Moral de Calatrava, par exemple).

- les deux autres (IES Luis Carrillo, Baena, Córdoba ; IES Reyes de España, Linares, Jaén) sont situés dans une ville moyenne, dans le premier cas (Baena possède 21000 habitants), et une ville importante dans le cas de Linares (elle possède 70000 habitants). Elles sont situées dans des zones rurales qui jouissent d'une prospérité économique importante et d'un niveau de vie globalement plus élevé, ce qui les situe dans la moyenne espagnole ou même légèrement au-dessus, étant donné que les cultures de blé (à Baena), de vin, d'huile d'olive, une petite industrie et des mines (à Linares), l'industrie du bâtiment et même le tourisme (à Baena surtout, qui possède par exemple deux hôtels, trois pensions de famille et huit restaurants) garantissent un besoin de main d'œuvre et des revenus à une population plus nombreuse. Ainsi, le taux de chômage à Baena était presque inexistant (3,6%), à la période où le projet CECA s'est mis en œuvre (2006-08) ; le développement économique, attirait des étrangers à Linares et à Baena (4% de la population). Disons encore que Linares commençaient déjà une période de déclin (fermeture de mines et de l'industrie automobile), qui s'est fortement aggravé ces dernières années (2008-11).

Conditions matérielles (équipements, ressources) et activités

Les conditions matérielles de travail des établissements participant au projet CECA sont différentes en fonction également du contexte socio-institutionnel. Les lycées des petites villes sont également plus petits quant au nombre total des élèves (343 élèves à Moral de Calatrava ; 425 à Montefrío contre 736 élèves à Linares et 880 à Baena). La proportion et le nombre d'élèves qui poursuivaient leurs études au *Bachillerato* est de même plus haute (40% seulement au lycée de Montefrío ; à Moral de Calatrava, les élèves n'avaient pas le choix de faire des études supérieures au village jusqu'en 2006) ; les deux grands lycées (surtout à Linares) possèdent en outre de nombreuses filières de formation professionnelle, ce qui garantit des possibilités aux élèves qui ne désirent pas suivre des études supérieures.

Les salles de classe sont assignées en Espagne aux différents groupes d'élèves : ainsi, les élèves possèdent leur « propre » salle de classe ; ils y restent toute la journée (sauf pour les matières optionnelles) ; et c'est le professeur qui se déplace : il doit porter avec lui les divers outils de travail. Il ne peut point disposer d'un coin bibliothèque, ni placard, ni décorer la salle de façon personnelle... Les salles sont assez grandes, bien aérées, et elles ont le chauffage en hiver. Elles ne disposent que d'un tableau noir comme ressource pédagogique commune. Normalement, dans cette salle principale, les tables sont installées de façon préfixée (par rangs), de telle façon qu'il est difficile de changer cette disposition. Cela implique un rapport unidirectionnel (le professeur faisant face aux élèves et vice-versa) quant au travail de classe, ce qui rend difficile les échanges entre élèves.

Les quatre établissements scolaires possèdent aussi d'autres espaces pédagogiques, tels un laboratoire de langues (une salle audiovisuelle) et une salle d'informatique ... Les professeurs doivent partager ces espaces, de telle façon qu'ils ne peuvent y accéder avec leurs élèves que pendant une heure par semaine par groupe (en moyenne).

Le nombre d'élèves dans les classes de français est très variable : de 15 et 35 dans l'enseignement obligatoire (sauf dans le cas du français LE1), en fonction d'une série de facteurs (nombre d'élèves qui font le choix de la LE2 ; regroupements des élèves qui ont besoin de renfort en langue maternelle et mathématiques...). Dans les cours participant au projet CECA (4^e année de ESO), le nombre d'élèves est plus bas que dans la moyenne : dix à Linares, treize à Moral de Calatrava, quinze à Baena, vingt-quatre à Montefrío.

Quant aux supports pédagogiques utilisés dans les classes de français, dans trois cas, c'est le manuel qui joue le rôle central, normalement accompagné d'un cahier d'exercices et de CD ou DVD multimédia, qui contiennent des enregistrements de dialogues, des exercices de phonétique et des chansons (voir le chapitre cinq pour l'analyse des divers manuels utilisés). La professeure de Baena élabore quant à elle son propre matériel. Les quatre professeures participant au Projet utilisent aussi de façon complémentaire des documents authentiques : des articles de presse actuels, des chansons, des films, des cartes d'identités, des plans (Paris, Rennes, Limoges), des billets de transports, différentes publicités françaises, des dépliants touristiques, des clips vidéo (Pascal Obispo, Natasha St. Pier, Manu Chao...).

Aucun des lycées participant au projet CECA n'est un centre « TIC » (c'est-à-dire, équipé de postes d'ordinateurs à raison d'un poste tous les deux élèves ; le lycée Reyes de

España de Linares a fait la demande pour être établissement TIC, ce qui lui sera octroyé pour l'année 2008-09). Ils possèdent un équipement commun à tout le lycée composé de magnétoscopes, de lecteurs cd, de rétroprojecteurs, une salle d'informatique (commune), d'une salle « audiovisuelle » ; parfois même il y a une connexion wifi dans tout l'établissement (IES Peñalba à Moral de Calatrava). Bien sûr, les lycées les plus grands possèdent de meilleurs équipements : le lycée Hiponova (Montefrío) possède un laboratoire de langues avec des écouteurs, deux laboratoires pour les matières scientifiques, deux salles vidéo avec grand écran et lecteur DVD, une salle équipée avec des tables d'architecture pour le dessin technique et artistique... Le lycée Reyes de España de Linares dispose d'un laboratoire de langues, très vieux et dans de très mauvaises conditions. Le lycée de Baena dispose de deux laboratoires de langue pour 30 élèves chacun – et par conséquent, inutilisable avec les classes de Bachillerato ; deux salles d'informatique (qui ne sont malheureusement pas toujours disponibles étant donné que les élèves des cours d'informatique les utilisent la plupart du temps) ; une salle audiovisuelle. Le problème des équipements en commun, c'est qu'il faut les « partager » entre collègues et aussi qu'ils ne sont pas toujours opérationnels... Aussi le « Département » de français de Baena vient d'acquérir un « chariot audiovisuel » (poste de TV, lecteur DVD et magnétoscope) afin de disposer plus librement d'un matériel nécessaire pour les cours de LE.

Les Départements de français des lycées participant au projet CECA organisent habituellement des activités complémentaires pour leurs élèves. Il faut souligner qu'il s'agit d'activités librement décidées par les professeurs eux-mêmes, et qui exigent un important effort de travail en dehors des cours.

Ainsi, le lycée Peñalba de Moral de Calatrava a organisé en 2006-07 un échange scolaire (avec une durée de deux semaines) avec le village français Cherves-Richemont (département de Charente, village qui est jumelé avec Moral de Calatrava), l'assistance à la « Semaine de cinéma français » (à Ciudad Real), soutenu par l'Université de la région de Castilla-La Mancha : visionnement de différents films, en français, en version originale), ou a participé au Programme Européen Comenius (en langue anglaise) avec le sujet « Construire l'Europe du futur à travers la diversité culturelle ».

Le lycée Hiponova de Montefrío a organisé une « Foire du livre » : un mois après la rentrée, normalement en octobre, pendant une semaine, les récréations durent dix minutes de plus que d'habitude afin que les élèves ainsi que les professeurs puissent acquérir les livres de lectures du programme, des livres de poche, dictionnaires... avec 30% de réduction sur le prix courant en librairie (ces 30% sont payés par des aides de la mairie, de l'association de parents d'élèves, et du lycée). D'autre part, des représentations de théâtre, deux fois dans l'année (à l'occasion des activités proposées pour la fête de la Constitution ou de la Communauté Andalouse normalement, ont lieu soit dans le centre culturel du village, soit dans la « salle à usages multiples » du lycée ; et également, des concerts didactiques, des visites culturelles et des excursions (en fonction des groupes et des matières : en biologie, visite de l'entourage ; en culture classique : du théâtre ; en sciences : le parc des sciences et des expositions temporelles...).

Le lycée Luis Carrillo de Sotomayor de Baena a organisé de son côté l'assistance à une représentation d'une pièce de théâtre à Cordoue (« Le tour de France ... en farces ! ») (le

mercredi 21 février 2007)²³ ; des concours de desserts français (1^o ESO et 2^o ESO) au cours du troisième trimestre ; « A la découverte de la gastronomie française » : vente de plats et desserts français (3^o ESO et 4^o ESO) à la fin du deuxième trimestre ; un échange de lettres et de courriels avec les élèves du Collège des Trois Mares, de l'île de la Réunion ; la préparation de la venue des élèves du Collège des Trois Mares à Baena au mois de mai 2007 ; le voyage culturel à Paris (4^o ESO) au mois de juin 2007 : « Sur les traces du Graal » ; ils ont composé un Journal du lycée en français...

Quant au Département de français du lycée Reyes de España de Linares, ils ont prévu pour ce groupe un voyage à Paris de 5 jours au mois d'avril 2007 ; une sortie à Grenade en collaboration avec la section d'histoire du lycée pour voir une pièce de théâtre en français adaptée, intitulée : *Le Tour de France*, organisée par « Escenarios educativos » ; une visite au supermarché « Alcampo » (Auchan) pour connaître les différents produits alimentaires français que l'on peut acheter dans notre ville (cette visite se fait après avoir étudié le vocabulaire concernant la nourriture et les plats typiques français)...

2.4. Les enseignantes participant au projet

Il est bien sûr difficile de rassembler dans un exposé d'ensemble les différentes trajectoires quant à la vie professionnelle des quatre professeures qui participent au projet CECA-Espagne. Nous allons le faire, cependant, pour montrer que l'équipe constituée possède des atouts non négligeables quant à la préparation intellectuelle et didactique, leur sérieux et leur rigueur dans le travail, mais aussi pouvoir mesurer cet échantillon d'une culture d'enseignement dans le sud de l'Espagne, puisque la jeunesse de deux d'entre elles est équilibrée par l'expérience professionnelle plus longue des deux autres.

Formation académique

Les quatre professeures participant au projet CECA possèdent une licence en philologie française (titre octroyé après 5 ans d'études supérieures), obtenue soit à l'Université de Granada, soit dans d'autres Universités espagnoles (C. possède une licence d'espagnol obtenue en France, puis une licence en philologie française obtenue en Espagne)²⁴. Leur niveau de français est excellent : outre leurs études, elles ont été auxiliaires d'espagnol en France, boursières Erasmus, elles ont réalisé de nombreux stages en France et ont même vécu en France plusieurs années...

Trois d'entre elles ont fait également des études de DEA (doctorat) ; trois d'entre elles préparaient pendant la réalisation du projet leur thèse en FLE (*La literatura francesa y la enseñanza del francés. Perspectiva histórica*, B. ; *La compétence socioculturelle, des stéréotypes à l'interculturel*, D. ; *Cultura de enseñanza y cultura de aprendizaje del FLE en la Educación secundaria. Análisis de una experiencia*, A.). L'une d'entre elles a déjà soutenu sa thèse (octobre 2011). Elles ont été de brillantes élèves, et possèdent une volonté de continuer leur préparation théorique et de parfaire leur formation en la complétant par de la recherche.

²³ Mise en place par « Escenarios educativos », une entreprise qui prépare et joue des pièces en français et en anglais pour des lycéens exclusivement.

²⁴ Nous rappelons que nous désignons les professeures participant à la recherche sous des initiales octroyées aléatoirement (A., B., C. et D.).

Formation didactique

Toutes les quatre ont réalisé en outre des études didactiques spécifiques, que l'État espagnol certifie avec le diplôme officiel CAP (« Certificado de Aptitud Pedagógica », composé douze crédits de formation théorique et de neuf crédits de formation pratique). Elles ont réalisé également de nombreux stages de formation didactique spécialisée en FLE (en Espagne et aussi en France : au Cavilam de Vichy, par exemple, dans le cas de D.) ; elles ont assisté à des Congrès, participé à des projets d'innovation : le détail des nombreuses activités réalisées en ce sens serait fastidieux à lire. Elles ont réalisé une moyenne d'une quinzaine de cours de formation didactique.

Activités de recherche

Deux d'entre elles (D. et B.) possèdent également une expérience non négligeable quant à des activités de recherche (communications à des Congrès ; rédaction d'articles ; membres du Groupe de Recherche « Langues et Cultures », de l'Université de Granada...) et possèdent également une expérience en tant que « formateurs d'enseignant ». B. a été également coordonnatrice de divers projets didactiques européens et de divers séminaires pour la Formation des Professeurs de français.

Expérience professionnelle

Elles sont toutes « titulaires » et possèdent une expérience professionnelle plus ou moins grande quant à la durée, ce qui leur a permis de connaître plusieurs types d'établissements scolaires :

- les deux plus jeunes ont obtenu leur Capès en 2004, et possédaient donc une expérience professionnelle de 3 ans (en 2006) ;
- la troisième possédait 10 ans d'expérience professionnelle (en 2006) ;
- la quatrième possédait une expérience comme enseignante de français d'une vingtaine d'années (en 2006) : elle est enseignante depuis 1987 et est la Directrice de la Section de français depuis 1994.

Chapitre 3. Langues utilisées et répartition oral/écrit

LANGUES UTILISÉES ET RÉPARTITION ORAL/ÉCRIT

Pour ce chapitre, quant à l'obtention des données, nous avons disposé de deux sources :

- d'un côté, les questionnaires qui ont été passés aux élèves, dont l'analyse permet d'obtenir une série de renseignements quant au profil linguistique des élèves (langues connues et utilisées) en dehors du cadre scolaire, et à l'intérieur du lycée, ainsi que des informations sur les représentations qu'ils possèdent sur les différentes langues et les mélanges qui se produisent ;
- de l'autre, les enregistrements en DVD, qui ont été réalisés et analysés de façon postérieure au dépouillement des questionnaires, et qui confirment globalement les données recueillies, mais qui apportent également une série de nuances que nous allons souligner.

Malgré la répartition d'ensemble quant aux objectifs visés par chacun des questionnaires, les renseignements ont été regroupés dans l'analyse d'une façon globale et complémentaire.

3.1. Profil linguistique des élèves

L'espagnol est la langue maternelle de tous les élèves (61), sauf de l'un d'eux, pour qui c'est l'anglais ; un élève parle aussi à la maison le catalan, un autre le basque et un troisième l'italien. Ainsi, sur 62 élèves ayant répondu aux questionnaires, 58 n'ont d'autre langue véhiculaire que l'espagnol à la maison, ce qui donne un pourcentage supérieur à 94%. Le rapport familial des élèves à la langue est donc celle du monolinguisme dans la très grande majorité des cas.

Ce monolinguisme familial s'étend aux usages sociaux : les quatre villes/villages où se situent les établissements scolaires participant au Projet ont peu d'immigration, et ne sont pas des zones touristiques, ou bien, s'il y a du tourisme, il s'agit d'un tourisme espagnol (voir le chapitre deux) : il est ainsi surprenant – mais on pouvait s'y attendre vu le contexte social – de constater que 17 élèves (sur 62) n'ont pas de camarades ou de voisins qui parlent une langue étrangère ; et pour les autres, ils utilisent l'espagnol comme langue de communication avec la population étrangère dans une grande majorité (38 réponses contre 17). Ainsi, la plupart des élèves n'ont aucun contact permanent ou courant avec des gens parlant des langues autres que l'espagnol en

dehors du cadre scolaire – sauf dans un cas au lycée Hiponova de Montefrío en raison de l'installation d'une communauté anglaise dans la région –, et s'ils ont un certain contact (« sporadique »), ils utilisent l'espagnol. Quant aux rencontres avec des touristes ou des immigrants étrangers, la plupart ont bien sûr rencontré des touristes (54 contre à 8) : mais il faut souligner que huit élèves disent n'avoir jamais eu l'occasion de rencontrer un étranger ! Dans ces rencontres, ils ont utilisé l'anglais (vingt réponses), l'espagnol (douze réponses) ou l'anglais et l'espagnol à la fois (seize réponses) ; trois élèves seulement ont eu l'occasion de pratiquer le français, et deux élèves seulement ont échangé des propos avec des immigrants parlant l'arabe.

Les langues étrangères apprises à l'école ou au lycée sont uniquement l'anglais et le français ; elles sont donc apprises dans un contexte exolingue dans tous les cas. Nous reviendrons à cette question dans le point suivant.

Cet emploi minimal des langues étrangères dans des usages sociaux est d'autant plus fort que très peu d'élèves ont voyagé à l'étranger : huit d'entre eux pour aller en France (dont cinq lors d'un échange scolaire ; et les trois autres pour faire du tourisme avec les parents), et huit autres pour aller au Portugal (pour faire du tourisme : pour cinq d'entre eux, pour un stage d'un seul jour). Aucun élève n'a voyagé en Angleterre ou un autre pays parlant anglais. Les occasions pour parler la langue du pays ont été ainsi très réduites, sauf pour le cas de ceux qui ont participé à un échange scolaire, qui n'ont pas toutefois utilisé le français de façon continuelle, mais de temps en temps...

Quant aux usages personnels (non scolaires) des langues étrangères, à travers les NTIC (web, télé, radio, CD, etc.), une forte proportion dit ne jamais utiliser une langue étrangère ni pour regarder la télé (seize élèves dans le cas de l'anglais et onze dans le cas du français), ni pour surfer sur le net (dix-sept élèves dans le cas de l'anglais et vingt-deux dans le cas du français), ni pour lire des magazines ou des prospectus (23 élèves dans le cas de l'anglais – 27 dans le cas du français). Quant à ceux qui utilisent soit l'anglais soit le français pour les usages personnels décrits antérieurement, ils le font de temps en temps (environ 30 élèves pour l'ensemble des usages), et très peu le font avec une régularité hebdomadaire (six élèves dans le cas de l'anglais – deux élèves dans le cas du français). Les occasions « naturelles » pour pratiquer les langues étrangères apprises au lycée sont ainsi très réduites. Si nous mettons en rapport les réponses obtenues (entre divers items), nous obtenons les mêmes constatations : les élèves font un usage sporadique et minoritaire de l'anglais ou du français dans des usages personnels, et surtout pour écouter de la musique (51 élèves dans le cas de l'anglais – 34 élèves dans le cas du français) et, dans une moindre proportion, pour surfer sur le net (seize élèves dans le cas de l'anglais et dix dans le cas du français).

3.2. Langues utilisées au lycée : usages, représentations, interférences

Usages

Comme nous l'avons indiqué auparavant, les seules langues apprises à l'école et au lycée sont l'anglais et le français. Quant à l'anglais, il faut remarquer qu'une grande proportion des élèves a commencé à faire de l'anglais bien avant l'âge établi par l'administration (3^e année du Primaire, soit à huit ans), et ainsi 23 élèves (plus d'un tiers) ont fait six années d'anglais avant d'entrer au lycée. Ainsi, ces élèves font de l'anglais (en

4^e année de ESO depuis plus de dix ans !). Quant au français LE, ils ont pratiquement tous commencé en 1^e année de ESO, ce qui constitue une particularité frappante par rapport aux chiffres généraux du reste de l'Andalousie et de l'Espagne (voir chapitre un), où nous avons établi que plus d'un tiers (39%) ne commençaient l'apprentissage d'une LE2 qu'en 3^e année de ESO. L'explication tient probablement au fait de la disponibilité de professeurs de LE2 (bien que, à Baena, on pratique le regroupement des cours), ou encore du contexte rural où ces établissements sont placés, ce qui garantit un meilleur suivi des orientations scolaires. Très peu d'élèves reçoivent des cours complémentaires de langues étrangères (cours particuliers, académies de langue) : un élève en français et 3 élèves en anglais.

Les activités scolaires destinées à faire apprendre l'anglais LE1 ou le français LE2 sont très variées: écouter des chansons (59 réponses pour le cas de l'anglais contre 23 réponses en français), parler avec le professeur (58 et 56), écouter/comprendre des textes enregistrés (53 et 40, respectivement), faire des exercices écrits (61 et 53)... Parler avec les camarades n'a obtenu que très peu de réponses (16 et 11). D'autres activités, moins utilisées, consistent à naviguer sur la toile (21 et 10), lire des livres de lecture complémentaire (23 et 8), lire des revues ou des BD (21 et 8). Comme on peut constater, il n'y a point de différences significatives entre ce qui est fait en classe dans les deux langues étrangères, malgré la différence de niveau (bien supérieur) en anglais LE1, et les pourcentages sont similaires, sauf dans trois cas : l'écoute de chansons, la navigation sur Internet et les lectures complémentaires, activités scolaires qu'un nombre bien plus important d'élèves d'anglais disent faire.

L'espagnol est par contre utilisé de façon habituelle pour des échanges avec le professeur (unanimité : 62 réponses). L'espagnol est donc la langue véhiculaire par excellence, et l'unanimité est totale à cet égard quelle que soit l'activité réalisée (parler avec les camarades, avec le professeur, pour réfléchir et penser, pour surfer sur le net, dans des lectures personnelles, etc.).

Nous devons souligner que la langue étrangère (LE1 ou LE2) est très peu utilisée dans des activités consistant à des échanges entre camarades de classe : les réponses obtenues dans le questionnaire 1 [voir item 3] confirment cette donnée : deux élèves seulement en français, neuf élèves disent parler avec leurs camarades en LE dans des activités scolaires.

Les échanges communicatifs se réalisent donc de professeur à élève. Cette question mérite une analyse particulière, car nous obtenons des réponses contradictoires : un pourcentage important d'élèves (60%-65%) estime que ces échanges se réalisent non pas de façon habituelle (34 réponses disent utiliser le français LE dans des échanges habituels avec le professeur contre 28 qui estiment que ces échanges ne sont pas habituels; 37 réponses contre 24 en anglais). Et ainsi les échanges en LE sont caractérisés comme sporadiques (61 à 1 en français ; 53 à 8 en anglais). Cependant, l'activité « parler avec le professeur » (que ce soit en français ou en anglais) est l'une des plus constatées (58 à 1 en français ; 56 à 5 en anglais). Nous voyons ainsi le pourcentage du temps consacré à cette activité (parler avec le professeur) obtient des réponses qui présentent de grandes différences entre groupes d'élèves: 107', 8', 98', 30' dans les différents groupes en français des divers établissements ; 100', 8', 131' et 60' respectivement en anglais. On retrouve donc les différences en français et en anglais dans les mêmes

groupes d'élèves : après le visionnement des enregistrements DVD, nous croyons que les différences proviennent de l'interprétation différente de la part des élèves de la question « parler avec le professeur » : répondre à des questions orales sur un texte ou faire un suivi oral du cahier de classe, est-ce parler avec le professeur ? Une réponse « oui » à cette question expliquerait le haut minutage des réponses. On devrait ainsi affiner les demandes pour être fixés sur cette question.

La plupart des élèves consacrent pas mal de temps à travailler à la maison ; ils font les exercices proposés par le professeur et révisent ce qu'on a fait en classe. Si on additionne le temps passé à la maison pour effectuer les différentes activités de langue étrangère, on obtient : 150', 240', 120' et 210' en anglais, et 95', 135', 230' et 150' par semaine, dans les différents groupes des divers établissements.

On peut observer aussi que, en langue anglaise, les élèves consacrent plus de temps à travailler à la maison, sauf dans un groupe d'élèves où c'est le contraire ! Mais compte tenu que l'anglais est matière obligatoire et le français une matière à option, ce qui surprend en tout cas c'est que les élèves consacrent au français un temps de travail non négligeable.

Représentations

Malgré la faible expérience empirique quant à l'utilité des langues étrangères, les élèves désiraient en apprendre d'autres (plus de la moitié dans le cas de l'italien, un tiers d'entre eux pour l'allemand ou même le portugais, dans la majorité des cas), et ils possèdent une image très favorable des avantages que possèdent les langues étrangères, quant à leur formation et le développement de leurs capacités : 50 élèves (sur 62) estiment que la langue étrangère – français ou anglais – est nécessaire ou importante pour l'amélioration de la capacité intellectuelle et de souplesse mentale, le développement de qualités personnelles (capacité de communication, se connaître soi-même) et sociales (connaître d'autres gens,) ou bien quant à leur utilité socioprofessionnelle (trouver du travail, faire des études supérieures).

Les cours de langue étrangère l'emportent sur les autres matières dans tous les paramètres fixés : les cours sont plus intéressants (38 à 24), ce qu'on apprend est plus utile (39 à 14), le travail est différent (53 à 9), elles permettent le contact entre élèves (52 à 10), elles permettent de vaincre la timidité et de parler en public (réponses plus nuancées : 27 à 17). Mais aussi, les raisons de cette préférence peuvent dériver du fait qu'il faut travailler moins que dans les autres matières (40 à 22) : elles servent cependant moins que les autres matières à se connaître soi-même (11 contre 51), réponse qui ne coïncide pas tout à fait avec les résultats obtenus dans une question similaire du questionnaire 1 (item 10 : se connaître soi-même, savoir de quoi on est capable : 41 à 20 en français ; 26 à 35 en anglais).

Une majorité aime mieux l'anglais que le français (36 contre 23) : la raison principale est que l'anglais est plus utile (47 estiment que l'anglais est plus utile contre 14 élèves qui estiment que c'est le français le plus utile) ; parmi les élèves qui préfèrent le français, il existe des raisons propres à la langue française (la grammaire est plus facile, la prononciation est plus proche), mais aussi des raisons d'ordre pédagogique (le manuel est plus intéressant, les activités proposées par la professeure sont plus agréables).

La conscience multilingue n'est que peu développée. En effet, deux tiers des élèves estiment que l'apprentissage de la langue étrangère n'est pas utile pour améliorer la connaissance de la langue maternelle. Aussi, un faible pourcentage se déclare capable de reconnaître les langues étrangères, à l'exception des langues les plus proches : 80% dans le cas de l'italien, légèrement supérieur à 50% dans le cas du catalan, inférieur à 50% dans le cas du portugais et de l'arabe. Pour les autres langues, rien que 20 à 25% des élèves disent reconnaître l'allemand, le russe, le japonais ou le chinois. On peut conclure que les élèves entendent très peu de fois parler en langue étrangère, en dehors du contexte scolaire.

Interférences

Il se produit peu d'interférences entre la langue maternelle et la langue étrangère apprise, que ce soit l'anglais (quatre réponses affirmatives) ou le français (six réponses affirmatives) ; par contre, ce sont les interférences entre l'anglais et le français qui se produisent selon les constations des élèves (50 réponses affirmatives). Quant aux types d'interférences, aucune n'est partagée par tous : pour certains, il s'agit des mots confondus quant à leur signification (type : *glass-verre*), pour d'autres, c'est l'orthographe qui pose problème (type : *bleu/blue, uncle/oncle*), les prononciations de certains mots, certains morphèmes ou phonèmes (*table/table*, suffixe *-tion*, « [ʒ] »), l'ordre des mots (aucun exemple n'est fourni)... Quant aux règles de grammaire ou la terminologie grammaticale, elles posent peu de problèmes d'interférence.

3.3. Place de l'oral. De quel oral s'agit-il ?

Les descriptions que nous présentons ci-dessous ont été élaborées à partir des réponses des professeurs elles-mêmes (donc, de l'observation et analyse de leur propre activité), à l'aide de grilles préparées à cet effet. On peut d'ores et déjà cependant, à partir de l'analyse des réponses, tirer quelques conclusions importantes, que nous ordonnons selon les divers points fournis dans le script.

3.3.1. Parole du professeur

Dans la pratique d'enseignement du FLE des divers professeurs participant au projet, l'enseignant est conçu comme un guide, un animateur ou même le producteur de la situation d'apprentissage. Le professeur prend aussi la parole assez souvent, afin de provoquer la communication, d'inviter les élèves à l'acte de parole. Des fois peut-être il le fait d'une manière excessive : c'est le cas où les élèves sont peu participatifs, peu concernés par le sujet, ou pas trop sûrs de leurs connaissances. Selon les réponses obtenues et le visionnement des DVD, le professeur parle en effet plus de 50% du temps total de chaque séance (les réponses obtenues dans les enquêtes sont légèrement différentes : entre 15-20 minutes par séance, dans un cas ; 25 minutes dans un deuxième cas), ce qui laisse un faible pourcentage pour les élèves (moins de 50%, à répartir entre eux, et il faut en soustraire les temps de silence pour la réalisation de certains exercices ou activités).

Le visionnement des enregistrements (voir plus loin) nous permet de constater que le français et l'espagnol sont utilisés de façon complémentaire : des passages constants sont faits par le professeur d'une langue à l'autre, pour s'assurer de la compréhension.

Il ne s'agit pas d'une alternance (certains moments en français, d'autres en espagnol), mais d'une imbrication où le passage d'une langue à l'autre est constant, et aucune langue n'est associée à des fonctions exclusives (sauf dans le cas des explications grammaticales, où l'usage de l'espagnol est prédominant). Simplement, le professeur ne perd pas de temps à faire comprendre un terme de lexique nouveau ou jugé difficile, ou bien une explication donnée (concernant la gestion des cours) : il traduit rapidement ce terme ou ce bout d'explication et continue à parler en français. On peut dire ainsi que le français et l'espagnol sont tous les deux utilisés en classe, et que les quatre professeures passent d'une langue à l'autre continuellement : bien sûr, si on se tient à des mesures quantitatives, le français est bien plus utilisé que l'espagnol [cf. enregistrements DVD, dans un pourcentage qui va de 75% à 90% dans trois des établissements, et d'un pourcentage de 60% dans le quatrième cas (IES Peñalba : la professeure, étant nouvellement arrivée à ce lycée, avait de réelles difficultés à se faire comprendre en français, étant donné que la professeure antérieure ne parlait pas en français aux élèves)]. Les variations dépendent aussi du type d'activité réalisée, et aussi du moment (ou phase) où l'on est à l'intérieur du développement de l'unité didactique. La place de la langue française dans les cours est donc privilégiée puisque c'est l'instrument essentiel dans les actes de communication réalisés par le professeur quels qu'ils en soient :

- présentation des objectifs et aussi présentation/explication des contenus de l'unité.
- indications de travail et consignes des exercices : pour guider l'apprentissage des élèves ; pour les motiver...
- vérification de la compréhension à travers des questions sur les documents oraux
- gestion des activités (type : « tu peux effacer, continue, à côté, ton copain, lis et traduis s'il te plaît, ouvrez le livre à la page..., prenez la copie, posez des questions, tournez la page... »)
- explication de la signification de certains mots, pour éviter la traduction directe
- reprise des explications afin d'assurer la compréhension.

Quant aux explications grammaticales, elles se font en espagnol et en français, de façon complémentaire. Elles prennent la forme de courtes interventions, au sujet d'un problème concret posé par l'un des exercices du manuel.

Pour conclure, on peut dire que le professeur parle tout le temps, mais il ne fait pas de « conférences » ou de « cours magistral » ; il guide, il propose, il pose des questions, il se promène, il reste tout proche des élèves, afin de provoquer les productions orales de leur part et surtout le contact avec la langue que l'on apprend pendant presque toute l'heure de cours. Les pauses du professeur se font pour :

- laisser les élèves répondre aux questions ;
- utiliser le tableau pour assurer l'écrit ;
- les laisser travailler pendant cinq ou huit minutes. Les silences trop longs se font rares dans nos cours.

Une certaine contradiction peut être perçue entre un désir manifesté de prétendre à une certaine autonomie des élèves (tel que le manifeste l'une des professeures) et le besoin réel de guider les élèves dans leur travail.

La capacité de compréhension de la part des élèves est donc principalement assurée et exercée à travers le visionnement des documents oraux en langue française

(enregistrements du manuel), l'écoute de la parole du professeur dans l'exercice des différentes fonctions que nous avons décrites.

La place de la langue maternelle

Mais le professeur utilise aussi habituellement l'espagnol, dans un pourcentage réduit par rapport à la langue française, mais tout à fait nécessaire, comme le remarquent plusieurs professeures :

- Quand *on apprend le vocabulaire* et que l'on a besoin de connaître la traduction exacte du mot ; donc pour répondre à un problème de compréhension ou pour résoudre des doutes de vocabulaire ;
- Au cas où l'on n'a *pas de réponse de la part des élèves*, quand on pose une question et que l'on voit les élèves trop perdus ;
- Afin de vérifier et assurer pour tout le monde *la compréhension de certains aspects grammaticaux*, on utilise la langue espagnole et on fait usage même de la grammaire comparative, car partir des acquis que les élèves possèdent de leur propre langue est positif ;
- Si l'occasion se présente, des fois, de petites blagues ou des anecdotes en espagnol dans le cours des explications peuvent attirer l'attention, ou servir d'aide-mémoire. Le changement de langue les fait réagir s'ils n'étaient pas très attentifs ou s'ils étaient perdus ;
- Aussi, la langue espagnole est utilisée pour réprimander quand les élèves ne sont pas attentifs !

Il faut dire finalement que l'espagnol est utilisé par les élèves comme langue véhiculaire dans la réalisation des activités de classe. Ainsi, l'une des professeures affirme : « de façon inévitable *les questions se posent en espagnol*, même s'ils sont habitués à l'écoute du français et qu'ils sont capables de le faire. Mais, dès qu'il s'agit de quelque chose de spontané, ils le font en espagnol, on a beau insister, dès la rentrée on fait l'effort mais si on insiste de manière excessive sur tout ce que l'on devait corriger on perd trop de temps, les cours n'avancent pas ».

3.3.2. Parole des élèves

La production ou l'utilisation du français pour des activités orales est très réduite si l'on répartit le temps de parole entre élèves. Selon les réponses aux questionnaires des différentes professeures, les élèves font habituellement de courtes interventions à tour de rôle : en additionnant les temps de parole, chaque élève aurait participé à des activités de production orale (question-réponse entre professeur et élève, activités en tandem et en groupes de trois-quatre élèves) pendant un maximum de trois à six minutes par séance. Mais le visionnement des enregistrements nous fait même diminuer ce chiffre à deux-trois minutes. On observe des différences aussi en fonction du nombre d'élèves : certains groupes sont composés de dix élèves et d'autres en comprennent plus du double (dix à l'IES Reyes de España-Linares, treize à l'IES Peñalba-Moral de Calatrava, quinze à l'IES Luis Carrillo-Baena, vingt-quatre à l'IES Hiponova-Montefrío). Comme le dit l'une des professeures, celle qui possède le plus d'élèves : « Évidemment ça dépend des activités, mais tous les élèves normalement ont la parole dans toutes les séances. On ne peut pas accorder cinq minutes par élève ça c'est sûr, on n'a pas le temps, mais ils font de petites interventions à tour de rôle pour poser des questions, pour donner un trait de leur caractère, pour dire un mot ... ».

Aussi, cet oral n'est normalement pas spontané, sauf dans le cas des élèves les plus intéressés, et c'est le professeur qui incite à parler : « normalement on ne veut pas la participation obligatoire, d'abord on demande des volontaires, mais la plupart du temps ils ne veulent pas participer volontairement. Donc ils vont intervenir une ou deux fois par séance d'après l'indication du professeur ». Le professeur doit prendre l'initiative et pousser les élèves à la parole. On trouve cependant des interventions spontanées dans certains cas : pour demander la date, ou bien pour demander des significations de vocabulaire, parfois pour montrer qu'ils ont appris et qu'ils sont capables de réutiliser certaines expressions mais ce sont des interventions rares. Nous pouvons généraliser cette réflexion: « Il ne faut pas oublier que dans nos cours de langue la révision des acquis est continue, donc la manière de chercher la participation spontanée de nos élèves c'est en *proposant des aspects qu'ils connaissent déjà, c'est pour ça que demander dans un texte publicitaire des contenus évidents qu'ils vont trouver facilement* (le lieu de vente, les verbes, l'article employé, la structure d'obligation...) leur donne confiance en soi, au moment de la production orale et ils interviennent ».

L'oral est donc normalement préparé et se produit lors des différentes activités d'apprentissage de la langue, lors du travail sur les exercices ou de leur correction. Le type d'intervention orale prend la forme de l'exercice en question : une réponse aux questions de compréhension de textes posées par le professeur, aux consignes du professeur; ou bien à ses indications de lire à voix haute ou bien de répéter un texte oral, individuellement, ou de la part de tout le groupe : se décrire eux-mêmes, un copain ou le portrait proposé; essayer de deviner à travers les questions posées le personnage choisi; repérer dans un texte soit des verbes irréguliers, soit d'autres aspects grammaticaux; traduire; proposer des synonymes ou des contraires; chasser l'intrus; classer du vocabulaire, etc.. Cependant, quand on leur donne le temps de penser ou de faire par écrit ce qu'ils vont dire, ils sont plus à l'aise, et les élèves posent des questions à tour de rôle, ou bien ils lisent leurs productions écrites faites chez eux.

Interactions langagières

Nous allons nous limiter ici à marquer l'interaction langagière en français qui se produit dans la salle de classe de la part des élèves, sans procéder à analyser quelle(s) fonction(s) elle remplit, ce que nous ferons au chapitre six. Les élèves s'adressent presque toujours au professeur dans leurs utilisations du français comme langue orale, et moins souvent aux camarades ou au groupe. Il n'existe donc pas une interaction langagière entre élèves, mais plutôt une interaction langagière professeur-élève. Bien sûr, dans certaines activités en tandem, l'interlocuteur est un camarade, et aussi, parfois, les élèves s'adressent au groupe, mais les réponses obtenues nous font voir que ce n'est pas une constante habituelle. On peut aussi noter une particularité à cet égard dans le groupe le plus nombreux d'élèves (vingt-quatre, à l'IES Hiponova-Montefrío), où les élèves « s'adressent au professeur, mais parfois la timidité ou la peur au ridicule fait qu'ils parlent dans le vide, des fois il faut deviner qui intervient, ils parlent la tête basse, la voix coupée, ce n'est que s'ils sont totalement sûrs qu'ils cherchent à être clairement écoutés ». Cette attitude de la part des élèves manifeste un sentiment d'insécurité linguistique qui gêne la production orale et la prise de parole spontanée. Bien sûr, cette affirmation ne s'applique pas à la totalité des cours, car pendant la réalisation de certaines activités plus ludiques, cette peur disparaît; aussi, dans le cas de certaines professeures (par exemple, à l'IES Baena), les élèves ont une attitude plus participative, et ne manifestent aucune contrainte quand ils prennent la parole.

Traitement de l'erreur

À l'oral, l'erreur est traitée de plusieurs façons, en fonction de la faute commise : on corrige immédiatement, on remet la correction à plus tard ou bien tout simplement on laisse passer. En principe, la correction est faite immédiatement si l'erreur est grave et/ou paralyse l'expression. Quand aux modalités de correction, habituellement, après l'intervention de l'élève, et en fonction du type d'activité, un procédé consiste à répéter la structure de façon correcte en mettant l'accent sur la structure corrigée ; ou encore, le professeur attire l'attention de l'élève sur cette erreur et lui demande de la corriger. S'il ne le sait pas, on demande au groupe de réfléchir et de donner la réponse correcte (surtout s'il s'agit d'une erreur fréquente), on attire l'attention du groupe, et alors ses camarades de classe peuvent intervenir afin de l'aider. Une fois la bonne forme mise en relief, l'enseignant répète la structure de façon correcte en mettant l'accent sur la structure corrigée et on fait répéter la phrase correctement. La correction s'exerce aussi sur des questions touchant à la prononciation : si la prononciation est loin d'être correcte, alors *on reprend le mot, on leur fait répéter et on insiste même sur la raison phonétique* qui justifie la prononciation. Mais cette conduite est loin d'être systématique : parfois on corrige l'erreur, et c'est tout.

3.3.3. Types d'oral

Ce sont des documents fabriqués (présentés dans le manuel) qui assurent principalement les activités orales :

- dialogues, conversations, petits dialogues, exercices écrits dont la correction est assurée à l'oral,
- exercices d'écoute et de compréhension (Q-R ; vrai-faux ; *recette* avec le texte à trous...),
- exercices de discrimination phonétique,
- exercices pour travailler en tandem où l'élève A pose des questions à l'élève B et à l'envers pour compléter des tableaux.

Mais aussi, les manuels incorporent de nombreux documents authentiques :

- des émissions de radio (dans un cas, accompagnée d'une photo de deux locuteurs dans un studio de radio),
- un téléjournal,
- des articles d'un journal d'un lycée,
- des enregistrements du dialogue d'une BD,
- des chansons,
- des extraits d'émissions de télévision. Par exemple, l'extrait de l'émission « Question pour un champion », juste les cinq premières minutes, où le présentateur apparaît et les participants se présentent à tour de rôle. L'objectif c'est d'abord de faire un visionnement sans écoute afin de deviner l'âge, le métier, le caractère, les goûts personnels. On travaille aussi sur la description physique des participants. Ensuite, on procède à une écoute compréhensive des présentations (prénoms, lieu de résidence, activités de loisirs...) que chaque participant fait de soi même. Les élèves se plaisent à découvrir qui a donné le plus de renseignements.

Finalement, les professeurs se servent assez souvent de documents authentiques divers (qu'elles introduisent elles-mêmes), tels que :

- des publicités,
- page web du « Monde »,
- des vidéos (sur des sujets d'actualité),
- des chansons.

3.4. Place de l'écrit

3.4.1. Genres d'écrit proposés en compréhension

Les genres d'écrit proposés de façon habituelle en compréhension sont les suivants :

- des petites annonces,
- des narrations (par exemple, *Le Petit Nicolas* de Sempé),
- des publicités (page web, magazine « Label » ; par exemple, le texte-image d'une annonce publicitaire pour un rouge à lèvres Revlon),
- des textes informatifs, des articles (sur l'anorexie, le sport, des faits divers originaux à commenter en début de cours comme « Le 1^{er} Février à 20h, 5mn sans lumière », etc.) tirés d'une revue ou d'un journal ; des transcriptions des émissions radio...,
- des romans-photos,
- des dialogues (par exemple, dialogues tirés d'un court métrage : *Un gars une fille* ; *Caméra Café*, etc.),
- des BD,
- des descriptions (par exemple : Description des personnages d'une série de télévision « Premiers baisers »),
- des chansons (paroles),
- des opinions personnelles des jeunes sur la vie en France,
- diverses pages Internet (comme par exemple les pages consultées par les élèves lors de leurs recherches pour un travail à remettre ; la page créée par Carmen Vera, de l'EOI Hellín, ou bien encore : www.momes.net, www.tv5.org);

D'autres genres d'écrit sont proposés régulièrement :

- des lettres,
- des devinettes,
- des blagues,
- des méls,
- des enquêtes,
- des recettes de cuisine (à trous : les crêpes),
- un portrait littéraire de quatre personnages d'un roman d'intrigue,
- un photogramme du film « Le fabuleux destin d'Amélie Poulain »...

Les sujets sur lesquels portent ces textes écrits peuvent se regrouper en plusieurs domaines :

- les centres d'intérêt des jeunes : la famille, les copains, les professions et les métiers (avenir professionnel : avantages, inconvénients, et caractéristiques des différents travaux), le lycée,
- les loisirs, les sports, l'emploi du temps de l'étudiant, les droits et les obligations chez eux, les problèmes des adolescents ;
- des sujets d'actualité : la vie quotidienne, la violence à l'école, l'anorexie, des faits divers... ;

- des questions socioculturelles, en rapport à la culture et la civilisation françaises : la ville, le week-end/les vacances (activités, séjours, voyages, transports), le tourisme (par exemple, à l'occasion d'un voyage à Paris), les fêtes traditionnelles françaises, la nourriture la gastronomie française ; les aliments, les plats, les restaurants, la cuisine, les recettes, les achats... ;
- des questions fonctionnelles ou notionnelles : localisation dans le temps, la météo, localisation dans l'espace, les parties de la maison, la description du physique et du caractère ;
- des thèmes « transversaux » : égalité homme-femme, les tâches ménagères... .

3.4.2. Genres d'écrit proposés en expression

Les genres d'écrit qui sont proposés de façon habituelle en expression sont pratiquement les mêmes qu'en compréhension, puisque le même texte ou document est utilisé pour exercer ces deux habiletés. Sont ainsi cités les genres d'écrit suivants :

- des questionnaires sur la structure du journal électronique « Le Monde »,
- des résumés d'un document oral ou écrit antérieur, d'un film,
- rédaction d'une petite annonce,
- réponse à une petite annonce,
- des exercices d'application grammaticale,
- des descriptions,
- des dialogues,
- des dictées,
- des lettres,
- des mots croisés,
- compléter des BD,
- exercices d'application du vocabulaire : exercices à trous, chercher les contraires, trouver des synonymes, chasser l'intrus,
- production libre : description d'eux-mêmes du physique et du caractère,
- production guidée : description des images vues en cours (photo des actrices célèbres),
- production libre (rédaction) en imitant les textes littéraires : ils doivent jouer le drôle d'écrivains, inventer et décrire leurs propres protagonistes, par exemple un policier secret, une jeune fille, une mère de famille...,
- d'autres genres d'écrit propres de leur niveau sont : petite lettre de remerciement à quelqu'un qui est connu, annonce d'une fête au collège, dire comment ils sont habillés, expliquer les symptômes d'une maladie, donnez leur avis d'une manière simple, dire comment est l'appartement ou la pièce où ils vivent, composer une publicité, un article de presse ; la « une » d'un journal... .

Quant aux sujets, on peut en dire autant : ils sont les mêmes que pour les activités de compréhension :

- des sujets d'actualité : l'anorexie, un questionnaire page web,
- un courriel à un ami pour décrire un nouveau copain (thème : le physique),
- une rédaction sur tes dernières vacances (pour le thème des voyages),
- rédiger une recette à l'impératif (thème : la nourriture),
- faire une annonce en proposant des activités à l'école,
- faire la liste des tâches et des obligations à accomplir chez eux,
- écrire un possible SMS en proposant un rendez-vous, et une réponse pour accepter ou refuser,
- jouer les voyageurs et proposer les activités, l'hébergement, les transports, d'un séjour à l'étranger (thème : voyage),
- le tourisme (voyage de classe à Paris).

Nous devons souligner, vu cette longue liste de genres d'écrits et de sujets, que l'expression écrite est très sollicitée de la part des professeurs.

3.5. L'utilisation du tableau, du manuel, du cahier d'exercices, de documents écrits

Le tableau n'est nullement méprisé, mais son usage en tout cas est restreint puisque normalement les élèves ont le support du cahier d'exercices et du manuel. Il réalise cependant des fonctions pédagogiques importantes. Il est utilisé pour :

- assurer l'orthographe de certains mots,
- compléter les tableaux de grammaire : les élèves découvrent les règles progressivement, - et on fait le suivi collectif au tableau noir,
- donner des explications complémentaires, écrire certaines règles de grammaire,
- écrire des mots ou expressions qui n'apparaissent pas dans leurs livres ou dossiers,
- proposer certaines activités, ou écrire les consignes,
- écrire la date,
- mettre en route les élèves,
- faire des exercices, corriger des exercices.

En plus de ces fonctions habituelles, l'une des professeurs déclare aussi que c'est le moyen de faire taire les élèves : au moment où le bruit est excessif, écrire au tableau implique toujours l'obligation de copier, et ainsi le silence se fait sans le moindre effort. Donc, si on fait une petite remarque au tableau, un petit exercice ou quelques petites questions suffisent à remettre l'ordre dans la classe.

Le manuel scolaire, c'est l'outil qui sert à réaliser le programme, c'est le guide, l'index qui indique les pas à suivre pour atteindre les objectifs du programme. Parfois il est assez souple, parfois trop lourd. En tout cas, ce n'est pas un « pavé » monstrueux qu'ils doivent connaître par cœur. Il introduit les sujets à voir en cours, les points de grammaire à retenir, et le professeur choisit les documents à travailler. Mais il est évident que le manuel aide à structurer la matière, organiser les contenus, présenter les objectifs, évaluer, et faire que les élèves s'auto-évaluent.

Les manuels utilisés sont : *Chapeau 4* (Alhambra Longman), *Bien sûr I* (SM), *Copains 2* et *Copains 4* (Oxford Education)¹. Ils comprennent en principe :

- un livre de l'élève qui contient l'ensemble des unités didactiques et une annexe de grammaire (à la fin du manuel) ;
- un cahier d'exercices : dans certains cas, étant donné le coût élevé du livre (et du cahier, vendu à part), les professeurs remettent aux élèves régulièrement des photocopies du cahier d'exercices.

Dans l'un des cas (IES Luis Carrillo), « le manuel ne répondant pas aux attentes pédagogiques du professeur, ce dernier a élaboré toutes les unités didactiques ».

Les professeurs introduisent régulièrement des documents complémentaires très divers. Ces documents proposés en cours « servent à rassurer les acquis, élargir le vocabulaire, rendre les cours plus attirants sans diminuer la vivacité des langues, et

¹ Voir le chapitre 5 à ce sujet.

surtout tenir compte de l'aspect socioculturel parfois absent ou trop stéréotypé dans les manuels », comme le déclare l'une d'elles. Ces documents peuvent être introduits de façon libre ou indépendante les uns des autres. Il s'agit ainsi des documents suivants :

- un magazine français : *Label*,
- le journal « Le Monde » (consultation en ligne),
- des petites annonces,
- des grilles d'analyse (sur le journal électronique « Le Monde »),
- des photocopies avec des dessins/des BD pour réutiliser le vocabulaire ou les expressions apprises,
- des mots croisés pour retenir le vocabulaire appris,
- des plans de villes pour demander/chercher des itinéraires,
- des photocopies avec des exercices pour renforcer la grammaire,
- des publicités françaises en DVD,
- des étiquettes écrites en français,
- des chansons de Noël,
- des dessins animés (ex : Muzzy),
- des poèmes.

Ou bien, certaines professeures introduisent aussi de façon complémentaire au manuel des dossiers complets (ou bien, dans l'un des cas, en substitution au manuel), tirés de revues et magazines françaises, de journaux, ou d'internet, qui contiennent toute sorte de documents :

- du vocabulaire complémentaire,
- des exercices de grammaire,
- des annonces publicitaires,
- des photogrammes,
- des extraits littéraires,
- un programme TV,
- une publicité des supermarchés,
- des fiches pédagogiques FDLM,
- des paroles de chansons,
- des synopsis des films,
- un extrait bancaire,
- un billet de transport,
- une planche de BD,
- un article de presse,
- des mots croisés ou jeux similaires,
- des sites internet... .

Les élèves ont aussi à leur disposition un dictionnaire unilingue et certains livres de grammaire pour leur consultation, tel que le *Bescherelle* de la conjugaison. Nous reprenons le commentaire de l'une des professeures en guise de conclusion :

« Les supports que l'on vient de citer n'ont pas été nommés au hasard, c'est le produit de dix ans d'expérience et d'engagement dans l'enseignement du français. Ce n'est pas un exposé théorique ce que l'on vient de faire, c'est une réflexion sur notre pratique quotidienne, et c'est le reflet de notre effort pour éveiller entre les murs de la classe le goût du français. Ils sont

tous mis en pratique et utilisés au cours de notre projet d'enseignement-apprentissage. Et on ne veut pas conclure notre exposé sans citer l'une de nos dernières expériences très bien accueillie par nos élèves : 'la dégustation des produits français'. On a organisé un petit déjeuner (croissants, petits pains au lait, chinois à la crème, brioche tranchée, brioche tressée, confiture, camembert, brie, jus de fruit, pâté de campagne...) afin de faire sentir les odeurs, les saveurs et les couleurs de la France. On fait tout de notre mieux et on est prêt à réfléchir, à évoluer et à apprendre, voilà notre expérience en tant que professeure de français en Espagne ».

**Chapitre 4. Rôle de l'enseignant,
rôle de l'élève : recueil de représentations**

RÔLE DE L'ENSEIGNANT, RÔLE DE L'ÉLÈVE : RECUEIL DE REPRÉSENTATIONS

La consigne proposée par le Protocole de recherche (cf. F. Carton, 2011, p. 21-45) pour l'obtention des données concernant cette thématique était la suivante :

« Écrivez les 5 mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit lorsque je vous dis :

- enseignant
- élève
- apprendre le français
- enseigner le français

Les élèves et enseignants répondront de façon spontanée et ils auront autant de temps que nécessaire pour répondre ».

4.1. Remarques quant à la passation de la consigne, le dépouillement et l'analyse des réponses

En nous basant sur l'indication d'adapter la consigne à l'âge des personnes interrogées, et dans le but d'obtenir des réponses réfléchies de la part des élèves, nous avons composé un texte, que nous reproduisons en annexe de ce chapitre. Nous avons fait lire ce texte aux élèves (en espagnol), plusieurs jours avant la réalisation de l'épreuve, sans l'exploiter pédagogiquement et sans faire de commentaires à son sujet. Ce texte contient une série de réflexions sur le métier de professeur de langue, sur la spécificité d'apprendre une langue étrangère, dans un style qui se voulait proche des élèves. Les élèves auraient ainsi le temps de réfléchir à l'image qu'ils ont du professeur de FLE, sur leur métier d'élève, sur les difficultés d'apprendre une langue étrangère... Le fait d'avoir proposé cette lecture plusieurs jours à l'avance voulait garantir que les élèves pourraient exprimer une opinion « mûre » et « méditée », et non pas déterminée par une lecture immédiate du texte, puisqu'ils ne l'avaient plus sous les yeux. La lecture du texte n'a pas été suivie de commentaires ou de questions d'aucun type, comme nous l'avons indiqué.

Pour la réalisation pratique de l'épreuve elle-même, on a fourni aux élèves une feuille où les questions étaient posées en espagnol, en laissant de la place pour qu'ils y écrivent leurs réponses. Les professeurs ont insisté sur la spontanéité : « écrivez des mots qui vous viennent à l'esprit », « dites ce que vous suggère, à quoi pensez vous, qu'est-ce que vous dites si... ». « Spontanéité » n'avait pas ici le sens que lui donne la psychologie clinique (dire les associations mentales produites de façon immédiate et presque inconsciente), mais dans un autre sens : laisser les élèves réfléchir tranquillement à cette question, pour qu'ils puissent en toute liberté dire ce qu'ils pensent dans leur for intérieur.

Nous n'avons pas eu de problèmes quant à la traduction des mots de la consigne, ni du côté des termes obtenus dans les réponses. Une question cependant a été soulevée, par les élèves eux-mêmes : s'ils devaient répondre en pensant à leur professeur(e) actuelle, ou bien de façon générale (l'image qu'ils avaient du « professeur » ou du « professeur de français », puisque dans certains cas les élèves avaient eu un professeur différent l'année antérieure). Ainsi, on peut observer que les réponses obtenues, dans certains cas, constatent la réalité telle qu'elle est, mais dans d'autres cas, elles révèlent les désirs ou les attentes des élèves, donc leurs représentations (par exemple, quant au rôle du professeur, voir ci-dessous).

Quant au dépouillement des réponses, étant donné leur variété, on a décidé de regrouper les mots par champs sémantiques, indépendamment des catégories grammaticales (verbe, substantif...). Aussi, si le rassemblement des différentes réponses ne posait pas de problème quant à la fréquence (puisque'il s'agissait d'une simple addition), nous avons néanmoins rencontré des problèmes pour mesurer le « rang », étant donné qu'aucun de nous ne possédait de formation en recherche statistique mathématique, et que nos repères théoriques se limitent à la statistique linguistique.

En effet, notre formation théorique à ce sujet concerne de façon spéciale les recherches sur l'établissement du français fondamental au XX^e siècle (A.C. Henmon, 1924 ; George E. Vander Beke, 1929 ; G. Gougenheim, P. Michéa et A. Sauvageot, 1956). Ces études traduisent que la fréquence est un critère insuffisant pour mesurer le degré d'usage d'un mot, et qu'il faut y ajouter d'autres critères : le « rang » (comme le fait G. Vander Beke), ou bien la « disponibilité » (comme le font Gougenheim, Michéa et Sauvageot). Dans ces études, la notion de rang (*range*) veut rendre compte de la répartition d'un terme en rapport au nombre de contextes analysés : « [G. Vander Beke] estime, en effet, qu'un mot qui se rencontre 1 fois chez 5 auteurs différents est plus important qu'un mot que se rencontre 10 fois chez un seul auteur » (Gougenheim *et al.*, 1956, p. 31). « Ainsi, le *range* du mot *heure* est bien plus étendu que celui du mot *écho*, puisque le premier figure dans quasi tout ouvrage français ; le second, en revanche, n'y apparaît que dans un nombre fort limité. Évaluation indispensable, car si l'on veut donner une image exacte de l'utilité relative d'un vocable, il faut considérer à la fois sa fréquence et son *range* » (Bénédict et Humbert, 1950, p. 202).

Selon le critère du « rang », tel qu'il est utilisé par ces recherches, nous devons rendre compte de la répartition de chaque terme (obtenu à partir des réponses recueillies), c'est-à-dire, indiquer si ce terme apparaît dans les réponses d'un seul lycée, ou s'il apparaît dans les réponses des divers lycées ayant participé au projet. Nous sommes conscients de la faiblesse de ce critère dans notre étude, étant donné l'énorme

dispersion des termes recueillis et le petit nombre de contextes pris en compte. Nous avons vu que prendre en compte le critère du « rang » aurait été significatif si le nombre de lycées participant au projet avait été supérieur à une dizaine (au moins). La mise en rapport des données que nous avons obtenues avec celles d'autres équipes permettra de donner un relief différent à cette question.

Nous n'avons pas cependant éliminé cette donnée, mais l'avons prise en compte, tout en étant conscients de sa valeur relative. Nous avons incorporé ainsi dans nos tableaux de dépouillement des réponses (que nous reproduisons dans l'annexe à ce chapitre quatre) une colonne qui indique le rang (rang 3 : terme présent dans les 3 lycées ; rang 2 : terme présent dans 2 lycées ; rang 1 : terme apparu dans un seul lycée). Quant aux réponses des professeurs, la fréquence et le rang se confondent : une réponse ayant une fréquence 2 a aussi un rang 2 (elle a été émise par deux professeurs différents), et nous n'avons pas disposé une colonne pour indiquer le rang.

Vu cette faiblesse, nous avons eu l'idée de compléter l'analyse – une fois que nous avons passé les consignes – à partir d'un autre critère, basée sur la considération (ou hypothèse) suivante : le terme qui est donné en premier lieu est plus significatif que les autres. Nous avons ainsi défini la place relative des réponses, c'est-à-dire, selon que les termes recueillis apparaissent en première, seconde, troisième, quatrième ou cinquième places, et en y additionnant toutes les réponses obtenues. Ce critère nous permet de nuancer la fréquence, en estimant qu'une réponse qui a obtenu habituellement des premières et secondes places (donc, que les élèves priorisent) serait plus représentative qu'une autre réponse, à fréquence égale ou similaire, mais qui aurait été donnée dans la quatrième et cinquième place. Nous avons ainsi introduit une quatrième colonne où nous indiquons la « répartition » (ou le « rang d'apparition ») des réponses selon leur place relative. Ainsi, pour les commentaires au sujet de cette « répartition », nous utilisons les expressions :

- « terme à haute répartition », quand les réponses appartiennent surtout aux premières ou secondes places ;
- « terme à basse répartition », par contre, quand les réponses appartiennent surtout aux quatrième et cinquième places ;
- « terme à répartition équilibrée », quand les réponses apparaissent dans les différentes places ;
- « terme à répartition déséquilibrée », quand on trouve les réponses soit dans des places de haute répartition soit de basse répartition.

Nous devons ajouter un dernier élément pour interpréter correctement les tableaux présentés en annexe : ils contiennent le regroupement des réponses pour trois établissements, étant donné que les données pour le quatrième établissement (avec un groupe de 15 élèves), ne reflétaient pas le rang d'apparition (ou la répartition). Cette absence ne porte pas préjudice à la question du « rang », puisque nous pouvons constater s'il y a des coïncidences dans les expressions obtenues, et n'affecte donc que la répartition. Et aussi, pour bien mesurer le degré de concordance des réponses, il faut tenir compte du fait que les tableaux, présentés en annexe à ce chapitre, correspondent à un total de 47 élèves (62 élèves étant le total des quatre classes participant au projet).

4.2. L'image du professeur

Commentaires et réflexions à partir des réponses des élèves

La première constatation, en regardant les réponses des élèves dans leur ensemble, c'est qu'ils n'ont pas été à court de références. Au contraire, on peut observer une énorme multiplicité des représentations ; dans le cas des réponses des professeurs, cette multiplicité devient même une dispersion.

Les réponses obtenues ne reflètent pas les idées présentes dans le texte de lecture fourni auparavant : presque aucun élève ne reprend les réflexions contenues dans ce texte, sauf dans certains types de réponses, très minoritaires (un élève indique que c'est « compliqué d'être prof », un autre dit qu' « il est mieux d'apprendre la LE dans le pays originaire »...), où les élèves reprennent des énoncés présents dans le texte de lecture. On peut donc affirmer que les réponses obtenues ont été fournies de façon personnelle de la part des élèves et que, par conséquent, les élèves reflètent leur expérience propre et l'image qu'ils se font d'eux mêmes, de leur professeur, de la matière, ou du travail qu'il leur est nécessaire de faire pour apprendre le FLE. Ce commentaire est valable également pour les professeurs, qui ont répondu de façon totalement sincère et honnête à partir de leurs représentations idéologiques.

Nous pouvons souligner trois grandes caractéristiques des représentations des élèves sur l'enseignant :

- leur multiplicité, puisque la notion d'enseignant suscite une grande diversité d'associations ;
- leur homogénéité : malgré la diversité des termes utilisés, les réponses peuvent être regroupés en un faisceau limité et cohérent de notions. On peut affirmer que les élèves savent parfaitement quel type de professeur ils désirent avoir.

Ainsi :

1.- Deux types de réponses sont communes (selon leur rang : elles sont obtenues dans trois établissements sur quatre) et majoritaires (selon le nombre de réponses obtenues, ou leur fréquence) : tout d'abord, le caractère d'amabilité ou de sympathie de l'enseignant (fréquence 25 et rang 3 : réponses obtenus dans les trois lycées) ; en second lieu, la capacité d'enseigner (ou d'expliquer) : treize apparitions (fréquence) et rang trois. Dans les deux cas, nous trouvons aussi une répartition très équilibrée.

2.- Les représentations concernent les qualités professionnelles que possède ou bien doit posséder l'enseignant. Nous pouvons constater que l'enseignant réalise bien son travail (il explique bien, il est bien formé, il est « capable » : treize réponses, à répartition équilibrée et rang 3), et qu'il doit posséder des qualités professionnelles qui concernent son caractère de travailleur (7 réponses, rang 1), son intelligence (8 réponses, rang 1), son professionnalisme (4 réponses, rang 1) et la possession de l'autorité nécessaire (4 réponses, rang 1). La fonction enseignante est associée au respect (9 réponses, rang 1, à répartition très haute), et à l'autorité (4 réponses, rang 1, à répartition équilibrée).

3.- Les représentations concernent aussi de façon spéciale la définition de la fonction enseignante : il est le professeur (simple synonyme qui n'apporte aucune précision),

celui qui exerce sa profession dans un établissement scolaire (lycée, collège, école). Il s'agit donc d'une définition plus ou moins technique du rôle de l'enseignant. D'autres réponses consistent ainsi à expliquer en quoi consiste sa profession : il donne des devoirs et fait faire des examens (19 réponses, rang 2, à répartition équilibrée), il enseigne ou explique (13 réponses, à rang 3 et à répartition très équilibrée, comme nous l'avons indiqué), il corrige (4 réponses, à répartition basse), il écrit (4 réponses, à répartition basse).

4.- Les qualités humaines que possède ou doit posséder l'enseignant nous permettent de compléter ce tableau : le professeur est (ou doit être) agréable (même sympathique, comme nous l'avons dit ci-dessus, fréquence 25, rang 3), voire amusant (15 réponses, rang 2), patient (fréquence 13, rang 2), respectueux, compréhensif, exercer sa profession par vocation, et posséder de l'autorité. Il existe ainsi une coïncidence quant à certains traits de la personnalité (désirée ou constatée) du professeur (sympathique, amusant, patient), mais les réponses particulières permettent de nuancer l'image de l'enseignant d'une façon très précise.

5.- Les représentations concernent finalement des questions « affectives », qui sont ressenties par l'élève : le terme enseignant suggère pour certains élèves des connotations pénibles, ou de mauvaises expériences subies par l'élève : les grondements (2 réponses, à répartition basse).

Ce portrait du professeur : correspond-il à la réalité (les professeurs telles qu'elles sont vues) ou bien aux attentes des élèves ? C'est-à-dire, est-ce que les réponses reflètent la réalité (les élèves ont pris comme référent leur professeur de langue française, telle qu'ils la voient ; ou encore l'image globale ou d'ensemble des professeurs tels qu'ils sont vus) ou par contre l'image idéale de ce qu'ils voudraient que le professeur soit ou bien de ce qu'ils souhaiteraient de lui ? En effet, on peut être surpris de la bonne image que les élèves se font des professeurs, et on serait tenté de croire qu'ils reflètent leurs attentes plutôt que la réalité. L'une des professeurs constate qu'« il faut avouer, on a été positivement surpris en les lisant [les réponses des élèves], quand on les voit rôler dans les couloirs ; il est difficile d'imaginer qu'ils aient une image aussi positive du professorat. »

Nous penchons cependant plutôt pour l'hypothèse d'une forte correspondance à la réalité, et, à cet égard, les professeurs apportent un renseignement important : elles indiquent que leur relation au groupe participant au projet est « particulière, quant au niveau confiance, de communication, etc. On peut dire que ça dépasse les barrières de la classe de langue, que les problèmes, les inquiétudes, les entretiens avec les parents sont traités de façon hebdomadaire, pour cela donc la relation professeur-élève est assez spéciale, et cela peut justifier un peu leurs réponses ». L'une des raisons du choix du groupe était en effet celle-là : le degré d'empathie avec les élèves, qui permettait d'envisager la réalisation du projet sinon avec un certain optimisme, du moins un certain degré de confiance quant à sa faisabilité. Cette appréciation des élèves ne peut donc pas s'étendre ni aux autres cours, ni aux autres matières...

Commentaires et réflexions à partir des réponses des professeurs

Les représentations sur l'enseignant obtenues à partir des réponses des professeurs ont un trait en commun avec celles des élèves : leur multiplicité, puisque la notion

d'enseignant suscite une grande diversité d'associations. Par contre, la variabilité est bien plus grande, car aucune représentation n'est majoritaire. On constate donc une dispersion des réponses (aucune association à fréquence supérieure à deux ne se produit, et il est donc inutile d'y consigner le rang). Elles répondent à un faisceau moins homogène et constituent un éventail plus large de notions.

Ainsi :

1.- Aucune représentation n'obtient une fréquence supérieure à deux, et seulement quatre traits (guide ; motivateur ; travailleur-studieux; pédagogue) obtiennent une réponse partagée par deux professeures (donc rang égal à deux aussi) ; toutes les autres associations sont uniques.

2.- Les représentations concernent la fonction enseignante : le professeur doit être le guide, un motivateur, un pédagogue ; d'autres représentations postulent un exercice correct ou responsable de sa profession : le professeur est ou doit être travailleur et studieux, il doit continuer tout le temps sa formation ; il doit être innovateur. On rejoint ainsi l'image traditionnelle qui voit le travail du professeur plutôt comme une vocation ou une passion. Par rapport à la vision des élèves, si des deux côtés on souligne la capacité de « travail », les professeures ne voient pas qu'ils inspirent autant de respect ou d'autorité que les élèves ne le constatent ! L'une des professeures considère même que c'est une profession quelque peu méprisée... Une autre souligne aussi la capacité d'être « acteur » du professeur.

3.- On trouve également une série de traits de caractère souhaitables (ou constatés) chez l'enseignant, certains d'eux partagés par les élèves: l'affection, le caractère ouvert ; d'autres traits sont spécifiques au regard du professeur : la persévérance, le courage. L'une de professeures marque la féminisation du métier enseignant, ce qui est encore plus net dans le domaine des langues étrangères.

L'une des professeures (D.) synthétise très bien, dans une seule phrase, les divers types de représentations associées au terme professeur : « Quant aux termes choisis, ils expriment clairement notre concept du procès d'apprentissage où le professeur avant tout est un guide de l'enseignement, qui élabore, avec ses connaissances en tant que pédagogue, sa propre méthodologie afin de faire passer les contenus ; bref, c'est comme un acteur qui essaye sous tous les moyens d'attraper son public ».

4.3. L'image de l'élève

Commentaires et réflexions à partir des réponses des élèves

Les réponses des élèves au sujet des représentations que leur évoque le terme « élève » sont articulées autour de trois idées clés :

1.- Le travail au collège et le collègue lui-même : l'étude, le travail, l'action d'apprendre (47 réponses, à rang 4 et à haute répartition). Autour de ce pôle peuvent s'ajouter les notions d'effort (fréquence 10, rang 2, répartition équilibrée), d'examen (fréquence 3), de devoirs et de notes (1 item).

2.- L'idée de l'amitié : les élèves sont vus en tant que copains et amis (28 réponses, à rang 3, et à répartition haute : premières et secondes réponses surtout).

3.- Une troisième série d'associations concernent des qualités appréciées par les étudiants chez leurs camarades : la sympathie (fréquence 12), l'obéissance et l'accomplissement des obligations (fréquence 7), la capacité de s'amuser entre eux, de passer de bons moments (fréquence 7), la politesse (fréquence 6, à répartition très équilibrée), l'intelligence (fréquence 5, à répartition très équilibrée), le respect (fréquence 3). Ce sont donc surtout les qualités qu'ils montrent entre eux ou bien qu'ils doivent montrer envers les professeurs qui leur viennent à l'esprit.

Nous pouvons constater que l'ensemble des réponses permet de percevoir le regard que les élèves portent sur eux-mêmes, avec une conscience lucide du double caractère de leur condition : le travail à accomplir, les bons moments passés ensemble.

Nous reproduisons le commentaire complet de l'une des professeures (D.) :

« Quant aux élèves, aucun problème, ils se décrivent eux-mêmes, la plupart ils se veulent studieux, travailleurs, polis, respectueux, intéressés... ils sont tombés dans leurs obligations, leurs sentiments, etc. et c'est vrai, on n'a pas du tout varié leurs réponses, c'est vrai que cela nous surprend positivement, parce que dans le cadre de l'Enseignement Secondaire on n'est pas habitué à ce prototype d'élève, mais on est dans *un groupe assez particulier*, d'un côté d'après les matières optionnelles choisies, parmi lesquelles le français et la physique/chimie, ces élèves pour la plupart comptent poursuivre des études de Bachillerato et universitaires, donc l'intérêt pour l'apprentissage est plus grand, et d'un autre côté il s'agit d'un groupe assez correct, où les parents se renseignent constamment sur le progrès de leurs fils, c'est donc le meilleur groupe de l'E.S.O de notre établissement, où un groupe de filles a des qualifications extraordinaires notamment meilleures que celles des garçons qui ne sont pas mauvais, en tout cas un groupe tout à fait similaire à celui de 2^o Bachillerato. »

Commentaires et réflexions à partir des réponses des professeures

Les associations qui se produisent chez les professeurs au sujet du terme « élève » sont en net contraste avec celles que nous avons constatées chez les apprenants. On peut constater une énorme dispersion des réponses (aucune association à fréquence supérieure à deux ne se produit, et il est donc inutile d'y consigner le rang). Malgré cela, trois lignes de force peuvent être distinguées :

- 1.- L'évolution physique propre à la jeunesse : adolescence, puberté, jeunesse, personne, vigueur ;
- 2.- Le type de rapport que les professeures entretiennent avec eux : rapport difficile et problématique, étant donné qu'ils sont peu studieux, détendus et démotivés en cours..., mais aussi rapport parfois satisfaisant puisqu'ils témoignent de la reconnaissance envers le professeur ;
- 3.- Les types de tâche que les professeures doivent exécuter à leur égard : les former, les éduquer, les motiver, les évaluer (ou mettre des notes), corriger leurs erreurs de langue...

Comme le constate l'une des professeures (C.), les élèves sont « pour nous, le jeune avec ses problèmes, ses envies, ses goûts, ses difficultés qu'il faut finalement évaluer avec ses réussites et ses erreurs ».

4.4. Représentations de la notion « apprendre le français »

Commentaires et réflexions à partir des réponses des élèves

Les élèves montrent une énorme perspicacité quant à ce que c'est « apprendre une langue étrangère » telle le français, et quant aux moyens d'y arriver. Connaître une langue étrangère, c'est tout d'abord être capable de la parler (fréquence 17, rang 3 et répartition haute et équilibrée) : peu d'entre eux estiment que la prononciation doit être correcte (4 réponses, rang 1) ; dans une moindre mesure, connaître une langue, c'est aussi la comprendre à l'oral (3 réponses), être capable de comprendre des textes écrits (lire : 3 réponses), apprendre du vocabulaire (fréquence 3). L'attention est donc nettement portée sur la production orale, sans que la correction de celle-ci soit vue comme un atout essentiel. Pour peu d'entre eux, apprendre une langue est aussi apprendre une culture (fréquence 4, rang 1).

Apprendre une langue exige de l'effort et de l'étude (fréquence 20, rang 4), du travail quotidien (fréquence 6, rang 1). Les avis sont partagés sur le degré de difficulté/facilité exigé : les réponses qui estiment qu'apprendre le français est difficile sont bien plus nombreuses que celles qui estiment que c'est facile (18 réponses contre 8 ; difficile occupe le rang 4, tandis que facile occupe le rang 3, et avec des répartitions équilibrées dans les deux cas). Par ailleurs, pas mal d'entre eux estiment que c'est intéressant (fréquence 11), voire amusant (21) : certains vont jusqu'à dire qu'ils aiment cette matière. Ils sont convaincus d'autre part de l'utilité du français (15 réponses, rang 2) : utilité pour l'avenir, puisque nous avons vu que les occasions de pratiquer le français dans leur entourage sont minimales. Certains possèdent finalement une image de la matière plutôt rébarbative, puisqu'il leur vient à l'esprit l'image des devoirs, des examens et des contrôles (3+3 réponses, à répartition basse)

Commentaires et réflexions à partir des réponses des professeurs

Il est difficile de classer les réponses obtenues selon des domaines d'affinités, étant donné l'éparpillement des réponses obtenues : aucune réponse n'est répétée deux fois. On constate que les professeurs ont compris la question et envisagé les réponses à cette question de façon globalement différente : l'une d'elles essaye de donner une description de la façon dont, à son avis, les élèves apprennent le français (en parlant, à travers des activités agréables, en jouant, en s'appuyant sur la similarité structurelle avec l'espagnol). Une autre essaie de porter des appréciations qualitatives sur la tâche d'apprendre le français (difficulté, importance, satisfaction, etc.). Une troisième parle plutôt des attitudes nécessaires pour ce faire (esprit de curiosité et de découverte) et des répercussions (on voit le monde autrement). La quatrième remémore sa propre expérience d'apprentissage (l'objectif qu'elle s'était marqué, l'illusion d'arriver au bout), en caractérisant ce type d'expérience (agréable, un loisir). C'est ainsi qu'elle déclare : « A cause du milieu à moitié francophone où j'ai été élevée, apprendre le français était l'une des illusions et des objectifs de mon enfance et que je poursuivrai toute ma vie. Avant c'était plutôt un défi, maintenant plutôt un loisir. »

Nous croyons que les approches différentes dans les réponses montrent la nouveauté de la question elle-même, c'est-à-dire que, traditionnellement, cela ne posait aucun type de doute, et apprendre le français (ou n'importe quelle autre matière) consistait

tout simplement à faire ce que le professeur indiquait de faire (écouter, répondre si on était questionné, faire les exercices, mémoriser du vocabulaire, etc.). Ce sont les théories sur l'apprentissage actuelles (de l'innéisme au cognitivisme, en passant par le constructivisme et le socioconstructivisme) qui ont mis sur le devant de la scène le questionnement sur la façon dont on apprend une langue, sur les divers styles d'apprentissage, sur le besoin d'associer l'élève à cette réflexion (comment tu apprends ? qu'est-ce que tu fais pour apprendre ?), sur les rapports qu'il entretient entre les langues qu'il connaît...

4.5. Représentations de la notion « enseigner le français »

Commentaires et réflexions à partir des réponses des élèves

Les élèves considèrent généralement que « enseigner le français » est une tâche difficile (22 réponses, rang 4, répartition très haute), où le professeur doit faire preuve de beaucoup de patience (fréquence 12, rang 3, répartition équilibrée), d'effort et de dévouement (fréquence 9, rang 2, répartition équilibrée). Pour réaliser ce travail, il faut être motivé et avoir de la vocation (fréquence 8, rang 1) et de la volonté (fréquence 8, rang 1).

Mais, en même temps, ils reconnaissent que c'est une tâche amusante (fréquence 20, rang 3, répartition équilibrée), et si le cours se déroule bien, ils sont conscients qu'enseigner le français est même gratifiant et satisfaisant pour le professeur (fréquence 9, rang 2), et parfois aussi, par contre, désespérant (fréquence 5).

Cette double perspective est soulignée par l'une des professeures : « le ton des réponses est surtout d'admiration, en le considérant comme un travail dur, et tout à fait vocationnel qui exige de l'effort, du courage, de la compréhension, de la créativité. On a été surpris des réponses qui se font l'écho de leurs sentiments envers nos cours, et surtout surpris de voir que tout au moins ils reconnaissent le travail qu'il y a derrière cette profession ».

Certaines réponses consistent encore à décrire le travail du professeur de façon technique (parler en français, expliquer, écrire, faire des examens) ou bien à signaler l'image sociale de la profession : ils indiquent qu'il s'agit d'un travail bien vu socialement (six fois), où l'on obtient souvent de la gratitude et de reconnaissance sociale (quatre fois).

Commentaires et réflexions à partir des réponses des professeurs

Malgré la diversité des représentations, celles-ci s'organisent autour d'une série de pôles bien définis :

- 1.- Enseigner le français, c'est tout d'abord un métier grâce auquel on a un moyen de vie (deux réponses !).
- 2.- En quoi consiste ce métier : il faut transmettre aux élèves les outils de la langue, montrer la France et faire découvrir la culture française ; il faut planifier le travail ; il faut laisser les élèves prendre leurs responsabilités (enseignement semi-dirigé). Les manuels ne sont pas toujours adéquats, et il faut donc y introduire des documents authentiques.

3.- Comment qualifier ce métier : c'est à la fois intéressant, agréable, dur, frustrant ; il faut être capable d'intéresser les élèves et envisager cette profession comme un défi constant. Et pour ce faire, il faut posséder une bonne formation pédagogique de base.

On pourrait dire tout cela d'une façon synthétique, à l'aide des paroles elles-mêmes de l'une des professeures (A.) :

« Évidemment c'est mon moyen de vie, c'est d'une manière simplifiée donner les outils primaires d'une langue, mais d'autre part c'est montrer la France sous tous ses aspects, c'est transmettre ce goût du français, le savoir-faire, le savoir-vivre, et pourquoi pas faire un peu de théâtre « rigoler, exagérer, blaguer... », afin d'attirer l'attention d'un public exigeant, difficile, et la plupart des fois très démotivé. »

Annexe

Texte fourni aux élèves

De nos jours, être professeur est compliqué, surtout pour le professeur de langue étrangère. Mais cette profession constitue un défi permanent. Une langue étrangère ne peut pas être apprise comme une quelconque autre matière, en mémorisant des choses, ou bien en pensant, ou encore en faisant de grands efforts de réflexion pour trouver la solution. Il faut travailler, bien sûr, apprendre du vocabulaire, des règles de grammaire, mais on apprend une langue surtout en laissant qu'elle t'envahisse, qu'elle te pénètre par les oreilles et par les yeux ; elle exige donc la participation de celui qui apprend, et que celui-ci l'aime. Autrement le « bain de langue » ne se produit pas. C'est un peu ce qui arrive quand on arrive dans un pays étranger : la volonté de comprendre met nos sens dans une position active, d'ouverture, de réception, et la langue pénètre en toi, sans que tu t'en rendes compte. C'est cette attitude qu'il faut créer en classe. Quelques-uns disent qu'une langue, cela ne s'apprend pas, que cela « s'acquiert » peu à peu. Il est vrai que celui qui ne veut pas apprendre une langue étrangère, il ne l'apprend pas, étant donné qu'il ferme ses sens et elle ne peut point pénétrer ! Aussi, en classe, il est difficile de voir l'utilité de la langue étrangère : on est tous espagnols, et il n'y a aucun étranger, anglais ou français, à qui parler. Et l'une des grandes vérités pédagogiques est que l'on apprend ce que l'on fait, et que donc, on apprend une langue en la parlant ! C'est pour cela, quand on va en Angleterre ou en France, on apprend la langue facilement : on l'apprend parce qu'on l'utilise vraiment, pour demander ton chemin (et si tu ne le fais pas, tu ne trouves pas l'endroit), pour acheter quelque chose (et si tu ne le fais pas, tu n'achètes rien), pour comprendre à quelle heure est le petit déjeuner (et autrement, tu ne prends pas le petit déjeuner). La langue pénètre par tes sens, comme quand on est enfant : plus tard, c'est plus compliqué de comprendre des sons étrangers et de bien prononcer, car les habitudes articulatoires de ta propre langue t'empêchent de reconnaître et de prononcer des sons nouveaux. Et toutes les langues ont des règles de grammaire absurdes, pleines d'exceptions, qu'il faut apprendre par cœur. Et si on apprend une langue quand on est petit, on ne s'en rend pas compte.

Tableau 1. Représentations sur l'enseignant. Réponses des élèves

CONSIGNES	TERMES	FRÉQUENCE	RANG	RÉPARTITION OU RANG D'APPARITION					
				1	2	3	4	5	
ENSEIGNANT (1)	<i>aimable / agréable/ (sympathique)</i>	12 + (13)	3	2	4	2	3	1	
	<i>enseigner et capacité pour le faire, expliquer</i>	13	3	4	3	1	4	1	
	<i>amusant</i>	9 + (6)	2	3	2	2	1	1	
	<i>patience</i>	8 + (5)	2	1	3	2	1	1	
	<i>devoirs, examens</i>	11 + (8)	2	4	-	-	2	5	
	<i>respect</i>	9	1	6	2	-	-	1	
	<i>professeur</i>	9	1	7	1	1	-	-	
	<i>lycée, collège, école</i>	9	1	2	4	3	-	-	
	<i>éducation</i>	8	1	2	1	3	2	-	
	<i>(intelligent)</i>	(8)	1						
	<i>travailleur</i>	7	1	3	2	-	2	-	
	<i>ennuyant</i>	7	1	2	4	1	0	0	
	<i>autorité</i>	4	1	1	-	1	1	1	
	<i>vocation</i>	4	1	1	1	1	-	1	
	<i>(professionnalis- me)</i>	4	1						
	<i>réussir/rater</i>	4	1	-	-	-	2	2	
	<i>corriger</i>	4	1	-	-	1	-	3	
	<i>écrire</i>	4	1	.	-	-	3	1	
	<i>étudier, (études)</i>	3 + (4)	2	-	1	1	1	-	
	<i>gronder</i>	2	1	-	-	1	-	1	
<i>responsable</i>	2	1	0	0	0	1	1		
<i>(compréhensif)</i>	(2)	1							

(1) Nous plaçons entre parenthèses les réponses obtenues au lycée « Luis Carrillo de Montemayor » de Baena, étant donné que le rang d'apparition des différentes réponses n'a pas été consigné.

Tableau 2. Représentations sur l'enseignant. Réponses des professeurs

CONSIGNES	TERMES	FRÉQUENCE	RÉPARTITION OU RANG D'APPARITION				
			1	2	3	4	5
ENSEIGNANT	<i>guide, guide de la classe</i>	2	1	0	1	0	0
	<i>motivation, motiver</i>	2	1	1	0	0	0
	<i>étudier, travailler</i>	2	0	0	1	1	0
	<i>pédagogue, méthodologie</i>	2	0	1	0	1	0
	<i>innovation</i>	1	0	0	1	0	0
	<i>acteur</i>	1	0	0	0	0	1
	<i>vocation/passion</i>	1	1	0	0	0	0
	<i>contenus</i>	1	0	0	1	0	0
	<i>continuer sa formation</i>	1	0	0	0	1	0
	<i>méprisé</i>	1	1	0	0	0	0
	<i>courage</i>	1	0	1	0	0	0
	<i>persévérance</i>	1	0	0	0	0	1
	<i>caractère ouvert</i>	1	0	1	0	0	0
	<i>affection</i>	1	0	0	0	1	0
	<i>société</i>	1	0	0	0	0	1
<i>femme</i>	1	0	0	0	0	1	

Tableau 3. Représentations sur l'élève. Réponses des élèves

CONSIGNES	TERMES	FRÉQUENCE	RANG	RÉPARTITION OU RANG D'APPARITION				
				1	2	3	4	5
ÉLÈVE (1)	<i>étudier, travailler, apprendre</i>	32 + (15)	4	14	10	1	3	2
	<i>copain, ami, collègue</i>	21 + (8)	3	8	9	4	-	-
	<i>(sympathique)</i>	(12)	1					
	<i>(amusant)</i>	(7)						
	<i>obéissance, obligation</i>	7	1	3	1	2	-	1
	<i>poli</i>	6	1	1	1	1	2	1
	<i>envie d'apprendre, intérêt</i>	6	1	1	2	2	3	-
	<i>effort, (responsabilité)</i>	5 + (5)	2	1	3	1	-	-
	<i>intelligent</i>	5	1	1	1	1	-	2
	<i>étudiant</i>	4	1	-	1	1	2	-
	<i>lycée, collège, école</i>	3	1	2	-	-	-	1
	<i>respectueux</i>	3	1	1	-	1	-	1
	<i>examen</i>	3	1	-	1	-	1	1
	<i>ennuyant</i>	2	1	0	0	1	0	1
	<i>devoirs, notes</i>	1	1	-	1	-	-	-
<i>fatigue</i>	1	1	-	1	-	-	-	

Tableau 4. Représentations sur l'élève. Réponses des professeurs

CONSIGNES	TERMES	FRÉQUENCE	RÉPARTITION OU RANG D'APPARITION					
			1	2	3	4	5	
ÉLÈVE	<i>adolescence, puberté</i>	2	2	0	0	0	0	0
	<i>difficulté, problème</i>	2	0	2	0	0	0	0
	<i>formation, éducation</i>	2	0	1	1	0	0	0
	<i>démotivation</i>	1	0	1	0	1	0	0
	<i>motiver</i>	1	0	0	0	1	0	0
	<i>évaluation</i>	1	0	0	1	0	0	0
	<i>étude, apprentissage</i>	1	0	0	1	0	0	0
	<i>reconnaissance</i>	1	0	0	0	0	1	0
	<i>note</i>	1	0	0	0	0	1	0
	<i>personne</i>	1	1	0	0	0	0	0
	<i>jeunesse, vigueur</i>	1	0	0	0	0	1	0
	<i>peu studieux</i>	1	1	0	0	0	0	0
	<i>relaxé en cours</i>	1	0	0	1	0	0	0
	<i>honte au moment de parler</i>	1	0	0	0	1	0	0
	<i>erreur</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>mélange anglais-français</i>	1	0	0	0	0	1	0	

Tableau 5. Représentations de la notion « apprendre le français ». Réponses des élèves

CONSIGNES	TERMES	FRÉQUENCE	RANG	RÉPARTITION OU RANG D'APPARITION				
				1	2	3	4	5
APPRENDRE LE FRANÇAIS (1)	<i>Parler</i>	17	3	5	6	4	1	-
	<i>Difficile</i>	11 + (7)	4	6	2	1	-	5
	<i>intéressant/intérêt j'aime</i>	9 + (2)	4	2	3	2	2	-
	<i>Amusant</i>	7 + (14)	3	4	3	-	-	-
	<i>effort, (il faut étudier)</i>	15 + (5)	4	4	7	3	1	-
	<i>travail quotidien</i>	6	1	2	3	-	1	-
	<i>utile pour l'avenir</i>	5 + (10)	2	1	2	2	-	-
	<i>Écouter</i>	5	1	1	3	1	1	-
	<i>Culture</i>	4	1	1	1	-	1	1
	<i>bien prononcer</i>	4	1	-	1	1	2	1
	<i>(important)</i>	4	1	-	-	-	-	-
	<i>Facile</i>	4 + (4)	3	1	1	-	2	-
	<i>Vocabulaire</i>	3	2	1	2	-	-	-
	<i>Lire</i>	3	1	-	1	1	-	1
	<i>examen, contrôle</i>	3	2	-	1	-	1	1
<i>Comprendre</i>	3	1	1	1	-	-	1	
<i>Devoirs</i>	3	1	-	-	-	4	2	

Tableau 6. Représentations de la notion « apprendre le français ». Réponses des professeurs

CONSIGNES	TERMES	FRÉQUENCE	RANG D'APPARITION
			1 2 3 4 5
APPRENDRE LE FRANÇAIS	<i>objectif</i>	1	1 0 0 0 0
	<i>illusion</i>	1	0 1 0 0 0
	<i>vivant</i>		0 0 1 0 0
	<i>loisir</i>	1	0 0 0 1 0
	<i>formation continue</i>	1	0 0 0 0 1
	<i>découverte</i>	1	1 0 0 0 0
	<i>curiosité</i>	1	0 1 0 0 0
	<i>étudier</i>	1	0 0 1 0 0
	<i>dialoguer</i>	1	0 0 0 1 0
	<i>voir le monde autrement</i>	1	0 0 0 0 1
	<i>difficile</i>	1	1 0 0 0 0
	<i>important</i>	1	0 1 0 0 0
	<i>culture</i>	1	0 0 1 0 0
	<i>déprécié</i>	1	0 0 0 1 0
	<i>satisfaction</i>	1	0 0 0 0 1
	<i>parler dans une langue étrangère</i>	1	1 0 0 0 0
	<i>cours agréables</i>	1	0 1 0 0 0
	<i>apprendre en jouant</i>	1	0 0 1 0 0
	<i>connaître de différentes coutumes</i>	1	0 0 0 1 0
<i>structure de la langue similaire à l'espagnol</i>	1	0 0 0 0 1	

Tableau 7. Représentations de la notion « enseigner le français ». Réponses des élèves

CONSIGNES	TERMES	FRÉQUENCE	RANG	RÉPARTITION OU RANG D'APPARITION				
				1	2	3	4	5
ENSEIGNER LE FRANÇAIS (1)	<i>difficulté</i>	16 + (6)	4	11	3	1	1	-
	<i>patience</i>	9 + (3)	3	2	5	1	-	1
	<i>ambiance agréable/ amusant / (amusant)</i>	9 + (11)	3	2	2	4	1	-
	<i>effort, dévouement, (dévotion)</i>	6 + (3)	2	1	2	1	1	1
	<i>gratifiant si le cours se déroule bien (satisfaisant)</i>	2 + (7)	2	0	0	2	0	0
	<i>bien vu socialement, métier reconnu socialement</i>	(10)	1					
	<i>vocation</i>	8	1	5	-	-	2	1
	<i>volonté</i>	8	1	1	1	3	2	1
	<i>parler français</i>	6	1	4	-	2	-	-
	<i>étudier</i>	5	1	-	3	1	1	-
	<i>(désespérant)</i>	5	1					
	<i>capacité pour le faire</i>	3	1	1	-	1	-	1
	<i>créativité</i>	2	1	-	2	-	-	-
	<i>écouter</i>	2	1	-	1	1	-	-
	<i>expliquer</i>	2	1	-	1	-	1	-
	<i>écrire</i>	2	1	-	-	1	-	1
<i>examen, contrôle</i>	2	1	-	-	-	1	1	

Tableau 8. Représentations de la notion « enseigner le français ». Réponses des professeurs

CONSIGNES	TERMES	FRÉQUENCE	RANG D'APPARITION					
			1	2	3	4	5	
	<i>moyen de vie, travail</i>	2	0	1	1	0	0	
ENSEIGNER LE FRANÇAIS	<i>donner les outils de la langue</i>	1	1	0	0	0	0	
	<i>montrer la France de tous ses côtés</i>	1	0	1	0	0	0	
	<i>découverte d'une autre culture</i>	1	0	0	1	0	0	
	<i>faire du théâtre</i>	1	0	0	0	1	0	
	<i>défi constant</i>	1	1	0	0	0	0	
	<i>formation pédagogique</i>	1	0	1	0	0	0	
	<i>ressources authentiques</i>	1	0	0	1	0	0	
	<i>manuels pas toujours adéquats</i>	1	0	0	0	1	0	
	<i>planification, sélection</i>			0	0	0	1	0
	<i>enseignement semi-dirigé</i>	1	0	0	0	0	1	
	<i>intéressant,</i>	1	0	0	1	0	0	
	<i>agréable</i>	1	0	0	0	0	1	
	<i>élèves intéressés</i>	1	0	1	0	0	0	
	<i>frustrant</i>	1	0	0	0	1	0	
	<i>dur</i>	1	1	0	0	0	0	
<i>Importance de la connaissance des langues étrangères</i>	1	1	0	0	0	0		

**Chapitre 5. Contenus et pratiques
d'apprentissage et d'enseignement**

CONTENUS ET PRATIQUES D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT

Pour mieux comprendre quels contenus sont choisis et quelles pratiques d'apprentissage et d'enseignement sont mises en œuvre, nous allons décrire tout d'abord les manuels qui sont utilisés par les différentes professeures. Bien sûr, par manque d'espace, nous ne pouvons pas reproduire les analyses complètes des manuels de chacune des professeures participant au projet. Nous formulerons, dans les pages suivantes, une série de commentaires et de réflexions à partir des données obtenues, sur les principaux choix méthodologiques, culturels et idéologiques des manuels utilisés.

5. 1. Manuels utilisés et contenus

Les manuels utilisés dans les différents cours sont les suivants : *Bien Sûr 1*, *Copains 2*, *Copains 4* et *Chapeau 4* ! Comme on peut le constater¹, les différences quant aux niveaux présumés sont très fortes, ce qui montre l'hétérogénéité des habiletés acquises par les élèves dans les cours précédents, selon les établissements dont il s'agit.

À quelle(s) culture(s) y est-il fait référence (la France, les pays francophones, la (les) culture(s) du pays d'origine) ?

Nous allons nous limiter ici aux contenus présents dans ces manuels, mais il ne faut pas oublier que les professeures introduisent aussi fréquemment des documents authentiques complémentaires (voir chapitre trois), qui reprennent ou qui complètent les contenus proposés dans les manuels, ou qui en proposent de nouveaux : c'est le cas principalement du dossier sur la « Francophonie », introduit par la professeure de l'IES de Baena.

¹ Ces manuels recouvrent l'éventail A1-B1 :

- F. Galon, C. Donson, P.Serrano (2002), *Bien Sûr 1* Madrid, SM. Cours pour lequel il est prévu : 1^o ESO (débutants).
- D. Bourdais, S. Finnie, A. L. Gordon (2000), *Copains 2*. Madrid, Oxford Education. Cours pour lequel il est prévu: 2^o ESO.
- M. Brell (2001), *Copains 4*. Madrid, Oxford Educación. Cours pour le lequel il est prévu : 4^o ESO.
- J. Fernández Benito, M^a J. Rodríguez Maestú, M. Musiol ([2002] 2004), *Chapeau 4* ! Madrid, Alhambra Longman. Cours pour lequel il est prévu : 4^o E.S.O.

5.1.1. Éléments culturels relatifs à la France

Ces éléments comprennent les matières suivantes :

- géographie. Position géographique de la France : les élèves doivent reconnaître des pays voisins de la France et les capitales de ces pays ; ils doivent reconnaître également dans une carte de la France les villes les plus importantes, les fleuves, les montagnes et les pays qui sont aux frontières. Les manuels insèrent normalement une carte de la France avec certaines photos de paysages, des villes, des principaux monuments....
- histoire (Moyen Âge : les artisans ; la cathédrale de Chartres ; Le Grand Siècle et le château de Versailles ; la Révolution Française et la Bastille ; La Tour Eiffel ; les origines du cinéma),
- personnages célèbres- savants (vie et œuvre : Blaise Pascal, Antoine Laurent Lavoisier, Louis Pasteur, Irène Joliot-Curie, Le Corbusier,
- les principaux monuments de Paris,
- quelques lieux touristiques,
- connaissances générales sur le pays : drapeau, régime politique, produits typiques, écrivains,
- références culturelles actuelles (introduites par des documents authentiques complémentaires) : les chanteurs actuels (par exemple, la chanson : mourir demain, de Natacha St Pier et Pascal Obispo), les films d'actualité (*les Choristes*).

5.1.2. Éléments de culture générale

- les nouvelles formes littéraires,
- l'Union Européenne,
- des référents littéraires. Trois de ces extraits de récits sont authentiques mais adaptés au niveau des élèves de 4^oESO : - *Grandes vacances – Chez toi en France* – unité 1 ; *Mickey Magazine OKAPI* – unité 2 ; et *Les Clés de l'actualité Junior OKAPI* – unité 3. Les trois autres sont : une traduction de *Girl in a motorcycle* d'Oxford University Press, et deux livres de lecture progressive d'Oxford University Press : *La planète perdue* (unité 5) et *Par ici la visite* (unité 6).

5.1.3. La Francophonie

Cette question est peu présente dans les manuels utilisés. C'est ainsi que l'une des professeures a composé un dossier complet sur la Francophonie, qu'elle propose à ses étudiants (voir IES Luis Carrillo, Baena). À la suite du travail en classe (découverte guidée sur le web), les élèves auront à réaliser un exposé oral et écrit sur l'un des pays francophones de leur choix. Cet exposé comprend les points suivants :

- Introduction générale (origine du nom) ;
- Histoire ;
- Géographie (relief, climat, etc.) ;
- Faune et Flore ;
- Gastronomie ;
- Personnages célèbres ;
- Monuments et/ou lieux à visiter.

5.1.4. Éléments relatifs à la civilisation, aux problèmes sociaux, aux modes de vie

La « découverte de la vie française » comprend plusieurs pans :

A. Questions sociales

- la publicité : langage de la publicité, influence des médias/publicité dans la formation de l'opinion des consommateurs ;
- les déchets, le recyclage de déchets pour protéger l'environnement (la société de consommation) ;
- la violence scolaire ;
- les logements des Français.

B. Questions propres aux jeunes

- relations avec l'autre sexe en classe ;
- l'amour pendant l'adolescence ;
- la vie familiale ;
- la recherche d'aide psychologique en cas de problème ;
- les loisirs des jeunes Français ;
- la mode et son influence sur les adolescents (à partir aussi des documents authentiques introduits) ;
- l'argent de poche des ados, les problèmes à la maison, ou les vacances ;
- les aspects courants de la vie des ados : le sport, la mode, les petits boulots, l'argent de poche, les loisirs, les vacances en Europe, les voyages de fin d'année, les amis... .

C. La société française actuelle

- questions de société actuelle : la cité des Sciences et de l'Industrie de la Villette à Paris ; les Français et Internet ;
- les sports à risques ; les nouveaux sports ;
- le week-end des Français ;
- l'alimentation équilibrée (à partir aussi des documents authentiques introduits) ;
- les principales fêtes françaises.

D. Questions concernant les habitudes sociales des Français

- le sport/ les activités en plein air comme source de bonne santé physique et mentale ;
- le vouvoiement ;
- l'égalité entre hommes et femmes et la coopération dans les tâches ménagères ;
- les horoscopes.

5. 1. 5. Problématique interculturelle

Nous devons signaler que les contenus sur la « vie en France » possèdent une double orientation : tout d'abord, faire apprendre à l'élève des aspects de la culture et de la société française en rapport avec la vie des jeunes français, mais ensuite, l'attention des élèves est sollicitée pour comparer les habitudes des jeunes français avec leurs propres habitudes, dans le but de faire accepter et respecter différentes formes de vie,

de développer un esprit critique face aux préjugés et aux clichés. Des débats sont ainsi prévus pour affronter ces questions. Des contenus de formation propres au domaine des attitudes ou des valeurs sont par ce biais proposés. Nous trouvons ainsi les éléments suivants:

- comparer les matières et les horaires des jeunes Français et les siens,
- comparer les problèmes de violence dans les lycées français et chez soi,
- la camaraderie et l'amitié en classe,
- l'hospitalité,
- le respect aux habitudes des étrangers,
- le respect à la diversité sociale,
- les différences dans les repas, les habitudes alimentaires,
- les différences horaires.

On peut aussi constater que les éléments de la culture espagnole sont totalement absents, sauf dans un but comparatif, et, dans ce cas, ils concernent uniquement des questions sur les modes de vie (aspects socioculturels), et non point des contenus culturels d'ordre traditionnel (voir chapitre 1.2.).

5.2. Pratiques d'apprentissage et pratiques d'enseignement

5.2.1. Usages et représentations à l'égard des manuels

Le professeur en Espagne n'a pas le droit de décider tout seul le manuel que les élèves doivent acheter pour son utilisation en classe : c'est une décision qui correspond à l'équipe de professeurs de cette matière (ou « Département »), et ils ne peuvent changer le manuel qu'après quatre ans d'utilisation. Aussi, certaines professeurs sont arrivées récemment à leur lycée et n'ont pas eu le choix de décider le manuel, et ont dû accepter celui qui avait été choisi avant elles par le professeur. Disons aussi qu'à partir de l'année scolaire 2006-07, et progressivement en commençant par la première année de ESO, l'administration (en Andalousie) fournit gratuitement les manuels aux élèves, et ceux-ci doivent être conservés en bon état pour les années suivantes (4 ans).

On peut observer qu'il existe une grande hétérogénéité dans les niveaux des manuels adoptés par les professeurs qui participent au projet. Nous avons déjà dit au premier chapitre que le niveau « présumé » par le curriculum officiel dans les orientations législatives ne correspond pas au niveau réel des élèves, et nous avons indiqué une série de raisons pour expliquer ce fait. C'est à cause de cela que les professeurs :

- choisissent un manuel de niveau inférieur (correspondant aux élèves de 2^e année de ESO, voire de 1^e année) ;
- adoptent le manuel qui correspond au niveau présumé (4^e année de ESO), mais utilisent la moitié de l'année le manuel de l'année antérieure et le cahier d'exercices correspondant à ce manuel ;
- ou bien, font acheter le manuel aux élèves (pour qu'ils possèdent un matériel de référence, et pour éviter des problèmes d'incompréhension de la part des parents), mais ne l'utilisent que très peu ou dans une fonction d'appoint, fournissant aux élèves des Unités Didactiques toutes faites, mieux adaptées à leur niveau et à leurs intérêts.

L'une des professeures (A.) explique ouvertement les raisons pour lesquelles elle a choisi un manuel pour débutants : « Le livre a été élaboré pour des débutants. Notre groupe est formé par des débutants et des faux débutants. Ces derniers ont eu cours de français en 1^e et 2^e année de l'ESO avec des professeurs qui n'étaient pas des spécialistes en français, alors, ils n'ont fait que des traductions ou bien, pendant les heures qui auraient dû être consacrées au français, ils ont travaillé d'autres matières ».

Le manuel est donc dans la plupart des cas la ressource principale, autant pour le professeur que pour les élèves : cependant, les professeures font preuve d'une grande souplesse à cet égard, puisqu'elles n'ont pas à cœur de suivre strictement le manuel, étant donné qu'il leur est impossible d'atteindre les objectifs officiels concernant les niveaux à atteindre. Ainsi, elles recourent aux cahiers d'exercices de cours antérieurs, elles introduisent des documents authentiques d'appoint, selon les centres d'intérêt des élèves ou leurs propres centres d'intérêt, ou même, dans le cas d'une des professeures, elles laissent de côté le manuel, qui n'est plus qu'une ressource d'appoint, pour construire une programmation propre sous forme de dossiers complets.

5.2.2. Démarche didactique et techniques de travail

L'analyse des enquêtes et des enregistrements vidéo nous montre comment les professeures conçoivent leur rôle d'enseignantes et comment elles font travailler les élèves à travers la mise en œuvre de techniques d'enseignement et d'apprentissage. C'est l'objet de ce chapitre, qui est composé des analyses d'ensemble, portant sur les séances filmées (que nous avons numérotées à des effets de localisation : Séance Filmée-1, SF-2, etc.), qui reprennent les analyses particulières que les quatre professeures ont effectuées elles-mêmes, en y ajoutant les commentaires des professeurs-chercheurs (double regard). Ces analyses ont été faites d'une façon précise et même rigoureuse sur deux des six séances filmées, et elles prennent en compte les autres cours ou séances pour offrir une vision générale des démarches de travail en classe (du professeur ; des élèves). Nous avons ainsi élaboré des grilles d'analyse à partir des instructions contenues dans le Protocole de recherche (cf. F. Carton, 2011, p. 21-45).

Nous avons adopté la décision en tant que groupe de recherche de laisser à chacune des professeures une liberté complète quant à la décision des enregistrements : soit une unité didactique complète (option prise par D.), soit des cours appartenant à des unités différentes (les autres professeures). Et de même quant au choix des deux enregistrements qui allaient être analysés de façon plus précise, tout en signalant qu'il s'agissait de prendre comme outil de travail les deux cours qui pouvaient être les plus représentatifs de leur démarche. Les élèves ont tout de suite intégré comme quelque chose de normal la présence de la caméra, et ce sont les élèves eux-mêmes qui ont fait les enregistrements.

Nous offrons dans ce chapitre une vue d'ensemble sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans le but de dégager des constantes et de marquer des nuances, voire des différences ou des particularités, mais sans y ajouter de commentaires explicatifs. À partir de cet ensemble de données, mais aussi de celles contenues dans les chapitres antérieurs, nous serons en mesure de définir une culture d'enseignement et une culture d'apprentissage spécifique à la région de l'Espagne concernée (le sud ; le contexte rural), ce que nous ferons dans le chapitre suivant (chapitre six), où nous adopterons un point

de vue ethnographique. Nous pourrions ainsi jeter les bases de l'identité « professeur de français » telle qu'elle se dégage des quatre cas analysés.

Pour offrir cette vision d'ensemble sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, nous avons sélectionné des critères d'analyse représentatifs de la démarche de travail d'un point de vue didactique-didactologique: comment on enseigne et on apprend la grammaire et la phonétique ; quel comportement suscitent les erreurs ; quelles activités sont mises en œuvre pour développer les habiletés linguistiques (compréhension et expression, orales et écrites) ; quelle est l'attitude envers la traduction ; comment le professeur gère la classe ; quels types de supports sont utilisés.

5.2.3. Les modes de travail en classe

Les modes de travail en classe reproduisent un modèle d'ensemble. Il ne s'agit pas d'un modèle fermé : chaque professeure l'adapte en fonction de sa personnalité et en fonction des activités. L'observation des cours permet ainsi de constater que c'est le professeur qui dirige tout ; c'est lui qui agit, qui organise le travail avec des consignes assez simples, telles que « vous tournez la page », « revenez au document », « prenez la copie », « aujourd'hui nous allons faire »... Il guide le groupe-classe tout au long du processus d'enseignement-apprentissage : c'est lui qui propose tout le temps les tâches à faire. Il ne domine pas de façon autoritaire. Il est non seulement le point de départ de la parole, mais aussi le point de destination de la parole : les élèves parlent quand le professeur leur pose une question ou leur demande de prendre la parole ; les messages reçoivent leur justification et leur approbation de la part du professeur. Nous avons ainsi affaire à un type particulier d'échange linguistique : la communication pédagogique, axée souvent sur une fonction métalangagière. Aussi, l'observation (d'un document source ; un exercice) et la mise en commun (vers le professeur) sont les points forts de la démarche d'apprentissage. Le professeur contrôle finalement la correction linguistique du message (oral, écrit oralisé). Par conséquent, les cours magistraux sont absents : les professeures font souvent cependant de courtes explications grammaticales, destinées à régler une difficulté précise se présentant dans un cas concret.

Quant aux élèves, ils attendent les consignes de travail, et les mettent en pratique de façon disciplinée, globalement, même si parfois quelques-uns montrent des signes de lassitude ou leur manque d'envie. Ainsi, les productions des élèves sont dirigées, et le travail autonome est très restreint en cours. Normalement les réponses reçues sont assez simples, parce que les questions posées ne sont pas trop compliquées. On agit comme cela pour les encourager à la participation. Dès que les élèves ont la certitude qu'ils connaissent la réponse, ils répondent. Sinon, ils baissent la tête en jouant les timides et ils n'osent pas participer. C'est pour cela que, la plupart du temps, les professeures les obligent à prendre la parole en les interpellant. Normalement, il n'y a pas beaucoup de volontaires, même si le travail a été préparé au préalable ; la peur du ridicule ou l'idée de faire comme tout le monde empêche une participation plus libre, et freine le processus d'acquisition de l'oral surtout. De temps en temps, on leur donne des tâches à faire individuellement, mais la plupart du temps on distribue des tours de parole entre eux, et on désigne quels élèves doivent intervenir ou on adresse la question à un élève concret. Nous reviendrons sur la question des interactions au chapitre six.

Le type de groupement des élèves dépend de l'objectif de l'activité à faire et de la nature de celle-ci. La plupart du temps, le type d'organisation du travail se fait sur le mode collectif du grand groupe : tout le groupe-classe fait en même temps une activité ou un exercice sous la direction du professeur, qui questionne à tour de rôle les élèves. De temps en temps, de courts espaces de travail individuel (en silence, chaque élève de son côté) sont mis à la disposition des élèves (réalisation d'un exercice) ; parfois aussi, les élèves sont organisés en binômes ou en petits groupes : il s'agit alors d'un travail guidé toujours par les professeurs. Ces derniers modes encouragent la collaboration entre élèves.

La grammaire

Modes de travail du professeur

La grammaire n'est jamais enseignée en tant que contenu à part ; au contraire, elle est toujours expliquée en contexte, c'est-à-dire, à partir d'un exercice ou d'une situation de communication écrite ou orale, pour aider à la compréhension du texte en question, mais aussi pour comprendre le fonctionnement de la langue française. Par exemple, les adjectifs sont expliqués en tant que moyen pour décrire (portrait : visage, cheveux, etc. ; SF-2, IES Hiponova), et classés (couleur, forme, etc.) ; conjugaison des verbes tenir et voir, au présent de l'Indicatif ; certaines explications de syntaxe sont fournies également (chez, devoir..., IES Hiponova, SF-2).

En général, le professeur formule une seule règle grammaticale qu'il explique (souvent en s'aidant du tableau : ainsi expression de l'hypothèse, ou pronom « y » : IES Peñalba, SF-3b). Le professeur guide l'apprentissage et la découverte des différentes règles : il pose des questions aux élèves (des questions ouvertes au groupe-classe) sur divers aspects à relever (par exemple, la forme « y » dans un mini-texte, IES Peñalba, SF-3b ; les pronoms indéfinis : « personne », « rien », IES Peñalba, SF-2), ce qui leur permet d'extraire certaines régularités ou certaines règles grammaticales à partir de l'observation et de l'analyse des exemples donnés. Ou encore, le professeur demande aux élèves de repérer (en les soulignant) les verbes réguliers et irréguliers (IES Hiponova, SF-1 ; corrigé, SF-2) ; ou de faire un tableau avec les terminaisons au masculin (-eux, -t/d, -en, -é, -u, -e...) et au féminin des adjectifs (SF-2), ce qui donne l'occasion d'attirer l'attention sur les marques du féminin (à l'écrit, puis à l'oral) ; venir-revenir ; faire-refaire (IES Reyes de España, SF-4). De cette façon, le professeur encourage les élèves à découvrir une règle grammaticale concrète, et ce sont parfois les élèves qui énoncent les règles sous la conduite du professeur. Une fois énoncée la règle, le professeur propose des exercices systématiques spontanés (normalement écrits, et parfois oraux) ou énoncés dans le manuel.

Souvent, il contrôle aussi des connaissances d'ordre grammatical (« c'est quel temps, dans la phrase : Quel temps il va faire ? », IES Reyes de España, SF-4 ; puis, « comment on construit le futur proche ? [...] Construisez plusieurs phrases avec le futur proche... ») ; ou encore : « c'est quel verbe : reviens » ? + explication au tableau sur la construction du mot à partir du suffixe re-). Le professeur fait souvent appel aux contenus déjà acquis par l'élève pour leur faire apprendre des nouveaux ou pour rappeler des règles vues antérieurement.

Le professeur ne recourt pas à une démarche contrastive (comparaison avec la langue maternelle), sauf dans le cas de quelques interférences, et donc de façon épisodique ; cette démarche n'est pas présente non plus dans le manuel. On pourrait dire que l'idée n'est pas de faire comprendre un fonctionnement général de la grammaire, mais de résoudre les problèmes grammaticaux posés par le français à l'écrit.

Le professeur utilise le tableau, dans la plupart des cas, comme support aux explications de grammaire.

Modes de travail de l'élève

À partir de l'observation, dirigée par le professeur, les élèves sont capables de découvrir le fonctionnement d'une règle/difficulté grammaticale, pour la plupart des aspects grammaticaux et à l'aide de certaines indications du professeur.

Ils comparent et calquent les structures de leur langue maternelle.

Ils répètent – toujours à l'initiative du professeur – la structure apprises dans ou l'appliquent dans des exercices systématiques servant à la fixer et à vérifier l'apprentissage.

À partir d'une situation concrète, les élèves répondent aux questions posées par le professeur sur les différents contenus à relever, et induisent le fonctionnement de la langue dans cette question concrète (ou « règle »)

On part des contenus acquis déjà par l'élève pour en introduire les nouveaux

Le traitement de l'erreur

Modes de travail du professeur

Le professeur a l'habitude de réviser les productions écrites des élèves pour vérifier la bonne rédaction grammaticale de leurs écrits, en corrigeant les fautes d'orthographe. Les professeurs ne réprimandent pas les élèves par rapport aux fautes commises.

Parfois on laisse passer, d'autres fois on reprend immédiatement l'erreur commise, par exemple lors de la confusion du futur proche (IES Reyes de España, SF-4) : nous « avons » étudié au lieu de nous « allons » étudier.

Quant aux corrections, plusieurs types d'interventions se produisent :

- le professeur fait réfléchir l'élève(s) : il lui demande de faire attention
- le professeur donne des pistes pour aider l'élève à trouver son erreur
- le professeur corrige directement.
- le professeur demande au reste du groupe ou à un autre élève de corriger ou d'expliquer l'erreur.

Modes de travail de l'élève

On peut observer plusieurs types de comportements chez les élèves quant aux erreurs commises :

- parfois ils corrigent l'erreur faite avant que le professeur le leur dise, quand ils se rendent compte de l'erreur commise
- normalement ils acceptent et comprennent rapidement la correction (à l'écrit)
- l'élève réfléchit et suit les indications du professeur pour arriver à la bonne solution.
- l'élève note sur son cahier ou sur le livre les traits orthographiques ou grammaticaux mal utilisés : confusion avec un mot ou une structure de la langue espagnole, mauvaise application d'une règle, une faute d'orthographe, confusion avec le même mot anglais, etc.

Quant aux productions orales, les élèves répètent la bonne forme dite par le professeur.

La phonétique et la correction phonétique

Modes de travail du professeur

Dans ce cours (4^o ESO), aucun contenu concernant la « phonétique » n'est fourni de façon (métalanguage ; articulation des différents phonèmes ; schémas articulatoires) ni dans les manuels ni de la part des professeurs.

Des explications sur le rapport écrit-oral (un –e se prononce s'il porte un accent, ou –s final ne se prononce pas, liaison dans : les yeux, par exemple, IES Hiponova, SF-1 et 2 ; IES Reyes de España : liaison « six amis », SF-4) sont données au fur et à mesure que des erreurs se produisent, visant à une certaine connaissance des « règles » pour le passage de l'écrit à l'oral.

On peut observer une activité concernant de façon spécifique l'habileté de reconnaissance phonétique à travers la remise en ordre des paroles d'une chanson (« Caresse sur l'océan », « vois sur ton chemin », film Les Choristes, IES Luis Carrillo, SF-3a, b, c) tout en l'écoutant (travail en groupes de deux- trois élèves).

Il n'y a pas un moment préfixé de la classe (à l'intérieur de l'UD) destiné à la phonétique (pratique de certains phonèmes ou intonations ; amélioration de la prononciation ; correction ; création d'habitudes articulatoires...). C'est normalement lors de la lecture à la voix haute du dialogue du livre (lecture où des élèves reproduisent les paroles de chacun des personnages) que la correction de la prononciation est faite (IES Reyes de España, SF-4)

Erreurs phonétiques et correction

Les professeurs ne sanctionnent pas les fautes phonétiques des élèves. De cette façon, ils essaient de « normaliser » et de leur faire comprendre que cette étape (celle de l'erreur) est nécessaire pour arriver à maîtriser la langue étrangère.

La correction phonétique est faite au fur et à mesure le problème se pose ou apparaît ; ex. « les » vacances (I.E.S Reyes de España, SF-4), correction de la lecture à haute voix (IES Hiponova), à travers une série d'interventions :

- il interrompt l'élève qui parle et le corrige.
- il répète, de façon correcte, les structures pas bien prononcées par les élèves (d'habitude, l'élève répète la structure corrigée par le professeur, mais pas toujours : ex., « ils *peut* faire du vélo » -> correction : « Attention ! ils peuvent faire du vélo », IES Reyes de España, SF-4 ; ou encore, un « verre », attention au « v », un « verre », IES Hiponova, SF-5)
- Le professeur interrompt l'élève et lui demande de rectifier son erreur
- Le professeur demande aux autres élèves de corriger l'erreur ou de lui expliquer/reproduire la prononciation.
- Dans d'autres cas, le professeur questionne le groupe-classe sur la bonne prononciation d'un certain mot (déjà prononcé par n'importe quel élève) et ce sont, eux, qui doivent la corriger, si nécessaire.
- Dans d'autres cas, le professeur exagère la structure pas bien prononcée par l'élève pour vérifier si l'élève se rend compte de son erreur phonétique.

Modes de travail de l'élève

La prononciation est « acquise » par imitation à partir de l'écoute des documents oraux et de la production orale du professeur : les élèves répètent (plus ou moins correctement) des mots isolés, des structures, des syntagmes, des bouts de phrase après le professeur.

La lecture à voix haute d'un texte écrit (réponse à un exercice ; texte : portrait, IES Hiponova, SF-4) est faite de façon fréquente.

Les dialogues sont aussi dramatisés (chaque élève lit les répliques correspondantes à l'un des personnages, IES Reyes de España, SF-4).

En général, ils ont l'habitude d'écrire les mots prononcés en français selon le code de transcription propre à l'écriture espagnole (par exemple, ils écrivent [bo] : « bo », au lieu de « beau »).

En salle de classe, les élèves s'entraident, entre eux, pour bien prononcer les différentes structures travaillées en cours, quand ils sont questionnés par le professeur (ils soufflent la bonne prononciation).

Quant à la correction :

- parfois, l'élève s'autocorrige après avoir perçu qu'il avait émis une prononciation bizarre.
- l'élève corrige une mauvaise prononciation à l'initiative du professeur.
- un élève ou le groupe répètent une phrase ou un extrait imitant la prononciation du professeur.

Les habiletés langagières (compréhension et expression orales ; compréhension et expression écrites)

a) La compréhension orale

Modes de travail du professeur

Nous pouvons voir que les professeurs parlent habituellement en français : selon les données des enquêtes, dans trois cas (IES Hiponova, IES Reyes de España, IES Luis Carrillo), on avait estimé à 75-90% le temps d'utilisation du français, et à 25% le temps d'utilisation de l'espagnol ; dans un quatrième cas, étant donné les habitudes héritées de l'année antérieure (la professeure étant nouvellement arrivée : IES Peñalba), le pourcentage d'utilisation du français descendait à 60%. Certaines professeures font aussi, au sein du discours en français, de constantes et brèves intercalations en espagnol, pour faciliter la compréhension : vocabulaire, courtes explications de grammaire.

Les quatre professeures pratiquent cette activité tout le long de la classe (gestion de la classe, réalisation des exercices du cahier de l'élève, exploitation d'un texte : questions, type : « regardez les images, où est situé..., quels sont les personnages, qu'est-ce que c'est le TGV », etc., IES Reyes de España, SF-4), quoique parfois des exercices plus précis ont lieu, avec la cassette surtout.

L'habileté de compréhension orale est ainsi sollicitée de façon permanente (le long de toute la séance) puisqu'elles posent constamment des questions aux élèves sur la compréhension de ce qu'ils disent, ou bien sur des questions improvisées (ex. « quand est-ce qu'on va à une gare ? » IES Reyes de España, SF-4) ou des questions sur les images du livre.

Souvent on demande d'expliquer un mot en français, ou bien le professeur le fait lui-même (exemple, un « séjour », IES Reyes de España, SF-4). La traduction est aussi habituellement le moyen de contrôle de cette compréhension (« quelle chance ! » « qué suerte »), mais aussi des moyens indirects, ou la proposition de synonymes (qu'est-ce que c'est une valise ? qu'est-ce qu'on met à l'intérieur d'une valise ? quand est-ce qu'on utilise une valise ?, IES Reyes de España, SF-4). Des questions (écrites sur le cahier de l'élève) guident la compréhension des élèves.

Les stratégies de compréhension globale, puis de compréhension spécifique (heure, n° téléphone), ou à l'inverse, sont prévues dans les cahiers de l'élève, ou bien sont mises en œuvre par le professeur (IES Reyes de España, SF-1)

La compréhension orale est exercée à travers l'écoute d'enregistrements authentiques sur des cassettes (ou dvd) élaborés par les éditeurs et accompagnant le livre (sur le thème du voyage, IES Reyes de España ; émission de radio « ado », + extrait d'un téléjournal, IES Peñalba, SF-3a) afin que les élèves connaissent d'autres registres, et aussi à partir de chansons. Il s'agit de courtes émissions (2-3 minutes). Des exercices aident à cibler certaines points quant à la compréhension (questions « vrai » ou « faux », IES Reyes de España, SF-1). Parfois, les élèves suivent le texte écrit en même temps qu'ils écoutent. Pour travailler et développer la compréhension orale, les élèves font aussi des écoutes d'extraits sonores authentiques des médias.

La compréhension orale est aussi exercée à travers des questions qui sont posées également aux élèves sur des textes écrits (analyse de documents authentiques) ou oraux. D'autres professeurs réalisent des écoutes en utilisant des documents audio enregistrés en CDs ou dvd (IES Luis Carrillo, visionnement du film « Les choristes », écoute des chansons..., SF-3)

Dans certains cas, on appelle à la capacité d'inférence à partir du contexte (il s'agit d'un texte enregistré qui reprend le vocabulaire vu auparavant, sur le thème des vacances) : « essayez de comprendre le sens d'une série d'expressions » : c'est vrai, vite, quelle chance !, des tas de choses... ; l'élève doit souligner ce qu'il ne comprend pas aussi (IES de España, SF-4).

Modes de travail de l'élève

L'élève écoute et essaie de comprendre à l'aide des gestes ou de l'intonation du professeur et à l'aide de l'interrelation des mots du champ sémantique que l'on est en train de travailler.

L'élève essaie de comprendre un enregistrement à l'aide des orientations du professeur, des questions de motivation indiquées dans le manuel, des images d'un téléroman ou du scénario. Les élèves doivent compléter les mots manquants d'une chanson/d'un texte écrit qui est aussi enregistré.

Les élèves s'adressent couramment au professeur en français quand ils ne comprennent pas quelque chose ou pour demander la signification d'un mot.

b) L'expression orale

Modes de travail du professeur

C'est l'objectif qui passe en premier lieu pour tout professeur de langue. Si on voit les réactions aux enregistrements, le temps consacré dans les divers cours à l'acquisition de cette habileté est, selon les professeures mêmes, élevé. Le problème (mis en relief lors du regard croisé), c'est que, au cours des échanges, c'est surtout le professeur qui parle ! Et aussi, souvent, l'expression orale n'est une oralisation d'un écrit préalable, et ne constitue pas une prise de parole de type communicatif.

Les procédés utilisés par les professeurs pour encourager la prise de parole des élèves suivent une progression (simple->compliqué ; du moins communicatif -> au plus communicatif) le long de chaque UD :

A. Tout d'abord, le professeur pose des questions relatives aux textes qu'on est en train de travailler, mais aussi sur les images (qui servent à faire comprendre la situation). Ce sont des questions individuelles ou globales sur le vocabulaire à travailler, la grammaire à réviser, etc. (du type : « Où se passe telle ou telle scène » ; « qui est ce personnage », etc. », IES Reyes de España, SF-1). Quant les élèves sont sollicités à parler, ils le sont ainsi normalement pour des questions très ponctuelles (ex., ils ne doivent pas décrire un personnage complètement, mais donner seulement une indication précise : la couleur des cheveux, un vêtement qu'ils portent, une marque distinctive concrète), associées souvent à la réalisation d'exercices écrits (oralisation d'un écrit préalable ou simultané : ex., on complète un tableau où l'on décrit divers personnages, IES Hiponova, SF-1).

B. Le passage à une réutilisation plus libre des acquis dans l'expression orale se fait très lentement. Ainsi, les élèves acquièrent d'abord le lexique et les structures (comment décrire quelqu'un) par la pratique écrite (divers exercices) de celles-ci, puis il y a une réutilisation (description d'une femme dans une publicité), où les élèves doivent répondre à des questions très concrètes (ex. « qu'est-ce qu'elle porte sur la tête ») ; une description complète d'un personnage est faite comme oralisation (lecture à voix haute) d'un exercice écrit préalable (IES Hiponova, SF-2). Parfois aussi, le professeur propose un sujet d'expression relatif au champ sémantique que l'on est en train de travailler, ou bien il propose de décrire une image ou un dessin du manuel.

Des dramatisations (type : serveur-client) d'un dialogue travaillé auparavant se font à ce stade (« au MacDo » ; « demander un café », IES Hiponova, SF-5). La mise en commun d'un travail en groupe offre aussi l'occasion aux élèves de prendre la parole d'une façon semi-dirigée (structure d'un magazine, IES Peñalba, SF-1c).

C. C'est seulement ensuite (seconde partie de l'unité didactique, IES Hiponova, SF-2) que des activités d'expression orale « libre » sont proposées (activité : poser des questions sur un personnage pour deviner de qui il s'agit ; IES Hiponova, SF-2 ; plusieurs élèves à tour de rôle) ; les élèves se décrivent eux-mêmes ou elles-mêmes (il s'agit encore d'une oralisation d'un écrit préalable, SF-3) ; les élèves indiquent ce qu'ils veulent manger aujourd'hui (on leur donne une structure : « aujourd'hui, je veux manger + partitif + aliment », en précédant l'activité d'un court rappel sur l'article partitif, IES Hiponova, SF-5). L'activité de résumé oral d'un dialogue (lu auparavant) est sollicitée également (IES Reyes de España, SF-4)

Parfois les élèves sont interpellés au sujet d'expériences personnelles (un élève explique qu'une fois il est monté dans un bus qui n'était pas le bon ; IES Reyes de España, SF-4). Malheureusement, l'échange est trop rapidement bouclé et aurait pu être mieux exploité.

La professeure de l'IES Luis Carrillo (qui a décidé de ne point prendre un manuel de référence, choisit le matériel et construit elle-même les activités) met en œuvre de son côté une motivation basée sur des documents d'actualité et une recherche d'échanges « authentiques » basés sur des stratégies relevant de la méthode des tâches :

- proposition d'énigmes à résoudre (« pourquoi on va éteindre les lumières aujourd'hui en France ? », IES Luis Carrillo, SF-1a ; portrait-robot : « de qui s'agit-il », « quel âge il a ? », « quelle peut-être sa profession », « pourquoi la police le recherche », SF-2)
- élaboration de travaux (la Martinique, Toulouse, la Guyane) et exposé (en réalité, il s'agit d'une lecture d'un texte écrit, mais préparé par les élèves).

Modes de travail de l'élève

L'expression orale de l'élève est somme toute assez réduite si on la compare aux objectifs fixés. Les réponses des élèves ne sont pas des phrases complètes, mais consistent normalement à dire à travers un seul mot la réponse qui leur est demandée, sans composer une phrase complète (ex., « dans quelle ville d'Italie ils vont ? » « Rome et Venise » ; « quelle plage vous connaissez ? » « Malaga, Barcelone, etc. », « Pourquoi il a disparu - parce qu'il a perdu son chemin » ; avec qui elle parle ? – avec Paul », IES Reyes de España, SF-1). Parfois, cependant, la question exige une réponse avec une phrase complète : « Que font-elles – elles jouent à la console ».

On peut observer d'autres types de prise de parole :

- L'élève pose des questions au professeur de façon autonome.
- L'élève pose des questions, à l'initiative du professeur au professeur ou à un autre élève.
- Travail en tandem : Un élève pose des questions adressées à un autre élève à partir d'un projet indiqué dans le manuel.

Pour améliorer l'expression orale, les élèves répondent donc aux questions posées par les professeurs (les exercices à trous, les associations image/mot...), mais ils s'engagent très peu, de façon spontanée ou personnelle, dans leurs prises de parole : ce sont les exercices proposés par le cahier qui sont les générateurs de la parole.

C'est dans des activités non planifiées (ou prévues dans le cahier de classe) que les élèves font un usage personnel de la langue ; mais aussi lors de l'exposé de travaux (par ex., exposé sur la Guyane, Toulouse, la Martinique ; mais les élèves lisent leur texte plutôt qu'exprimer oralement quelques idées) (IES Luis Carrillo, SF-3a, b, c). Ainsi :

- ils s'engagent dans des prises de parole personnelles (« pourquoi on va éteindre les lumières aujourd'hui en France ? », IES Luis Carrillo, SF-1a et 1b ; « portrait-robot », SF-2a),
- ils s'intéressent de façon authentique aux activités de communication proposées,
- ils mettent en œuvre les acquis antérieurs, en se creusant la tête pour trouver les moyens d'expression correspondants.

c) La compréhension écrite

Modes de travail du professeur

Un grand nombre d'activités sont proposées à ce propos, et c'est normalement où l'on a le plus de choix quant aux types de documents: de petits dialogues, des textes, des photos avec des légendes, la « une » d'un journal...

Les activités qui se font autour de cette capacité sont les suivantes :

- Le professeur fait lire un texte et indique à plusieurs élèves (l'un après l'autre) de répondre aux questions indiquées dans le manuel.
- Par rapport au vocabulaire, il fait travailler la compréhension écrite à partir des images (dessins), on questionne les élèves pour voir s'ils ont compris, et il propose une traduction en espagnol. -il explique les difficultés de syntaxe (chez, devoir ; verbes) pour compléter la compréhension.
- Il propose (en fin de séance normalement) des documents authentiques (ainsi, « Galerie de portraits » tirés de textes littéraires), d'où on tire les traits de caractère ; les élèves aussi doivent identifier un portrait avec un dessin qui lui correspond (IES Hiponova, SF-4).

Modes de travail de l'élève

Cette activité est normalement conseillée pour être faite à la maison. (cependant, dans aucun des enregistrements aucun professeur n'assigne cette tâche à faire).

L'élève acquiert cette capacité à travers une série de procédés (à travers des exercices qui accompagnent les textes dans les manuels) :

- il associe des images à des mots/phrases.
- il complète des mots/ phrases dans un texte à trous.

d) L'expression écrite

Modes de travail du professeur

Le travail sur la langue écrite occupe une part importante des exercices. Ce travail suit une démarche laborieuse : d'abord, on demande aux élèves (en fonction du cahier, du manuel) la réalisation d'une série d'exercices : associations, écrire une courte réponse, mettre une définition à côté d'un terme proposé... En fin d'unité didactique, on propose des petits exercices écrits (par ex., rédiger une liste d'achats : aliments, récipients, IES Hiponova, SF-5, sans appui du manuel ou du cahier de l'élève) ; la correction est faite au tableau (c'est la professeure qui écrit les phrases).

Des productions écrites (exercices) sont aussi réalisées à la maison, productions qui seront corrigées le lendemain en cours. Ces exercices peuvent être soit des exercices d'introduction pour acquérir les nouveaux contenus (grammaire, vocabulaire, etc.) soit des exercices de consolidation pour mettre en pratique tout ce qu'on a appris en cours.

Dans une deuxième étape, on demande aux élèves d'appliquer et de réutiliser les acquis (vocabulaire servant à faire le portrait du caractère ; adverbess quantificateurs) en faisant un portrait de soi-même (IES Hiponova, SF-4). La correction écrite est faite au moment même (écriture au tableau, ou bien écriture dans le cahier d'exercices). L'expression écrite est travaillée aussi à partir des productions réalisées à la maison et qui ont été corrigées par la professeure, les jours d'après en cours.

En dernier lieu, on débouche sur des activités d'expression libre (tâche finale : description physique + caractère d'Amélie Poulain, IES Hiponova, SF-4). L'évaluation pour cette UD portera précisément sur la capacité de faire le portrait de quelqu'un de connu (IES Hiponova).

Modes de travail de l'élève

Les élèves font à l'écrit de façon systématique tous les exercices proposés dans le cahier d'exercices, qu'ils corrigent eux-mêmes au fur et à mesure de l'oralisation, qui leur fournit l'indication des réponses correctes.

Les élèves font aussi des courtes rédactions, indiquées par le professeur, en classe, ou bien comme devoir pour être effectué à la maison.

Le contrôle et la gestion de la classe

Professeur

Le professeur est le point de départ de la parole, des échanges, de ce qui se fait en classe : c'est lui qui parle, qui agit, qui organise le travail (« vous tournez la page », « revenez au document ... », IES Hiponova, SF-1), activité par activité, et presque ligne par ligne quand les élèves réalisent un exercice écrit. Le professeur est ainsi énormément « dirigiste ».

Les objectifs d'apprentissage sont présentés aux élèves au début de chaque unité didactique, et aussi au début de chaque séance de travail (par exemple, IES Hiponova, SF-1 ; IES Peñalba, SF-1a ; IES Reyes de España, SF-4). Au début de chaque cours, il se produit un rappel de ce qui a été vu dans les séances antérieures. La responsabilisation des élèves envers leur apprentissage et leur conscientisation sur les contenus à apprendre et les stratégies d'apprentissage – l'un des maîtres-mots des orientations de l'administration – se réduit donc à cette pratique. Parfois aussi, on propose une activité de motivation pour la leçon suivante (« cherchez des choses sur la Camargue, à internet, dans des encyclopédies, etc. » ; IES Reyes de España, SF-4).

Aussi, le professeur fait le point de temps en temps de ce qui a été vu dans les séances antérieures (la présentation, adjectifs pour décrire les cheveux et le visage, IES Hiponova, SF-1).

Des moments de travail personnel sont donnés aux élèves de temps en temps (IES Hiponova, fin de la SF-1 : lecture d'un texte publicitaire, questions à répondre, verbes réguliers et irréguliers à relever ; IES Peñalba, SF-1b).

Le professeur distribue les tours de parole entre les élèves, en en individualisant le destinataire (IES Hiponova), parfois aussi en demandant des volontaires (à l'occasion d'un travail préalable fait par les élèves).

Les professeurs n'ont pas de problèmes de mauvaise conduite de la part des élèves en salle de classe. Au cas où il y a du bruit dans la salle, des chuchotements, il suffit au professeur de leur demander du silence pour se remettre au travail. Dans les groupes les plus nombreux (IES Hiponova), les appels au travail et au maintien de l'ordre sont plus fréquents dans ce groupe que pour le reste.

La plupart des professeurs se déplacent dans la salle (si celle-ci permet le déplacement) pour mieux contrôler les productions écrites des élèves, ou bien pour les aider lors d'un travail personnel (IES Reyes de España, SF-4).

En général, les professeurs respectent l'opinion des élèves qui ne veulent pas venir au tableau pour corriger les exercices ou faire des jeux didactiques soit parce qu'ils ne les ont pas faits, soit par timidité. Mais ces cas sont rares : les élèves acceptent habituellement de participer aux tâches qui leur sont demandées.

Le travail par groupes est mis en œuvre dans plusieurs séances enregistrées (IES Hiponova, SF-6, IES Peñalba, SF-1b, IES Reyes de España, SF-1), et tous les élèves sont occupés à faire une même activité à la fois. Parfois cependant, le professeur donne un laps de temps pour réaliser un exercice de façon individuelle (questions sur un texte, ou résumé à compléter, IES Reyes de España, SF-4 ; IES Peñalba, SF-3 et SF-1b). Les élèves parlent en espagnol entre eux. Des exercices pour être faits à la maison sont également proposés (IES Peñalba, SF-3c). Parfois aussi, on indique aux élèves de faire une portion de travail à la maison (IES Hiponova, SF-1), ou bien en écrivant la tâche à faire au tableau.

Comportements et attitudes des élèves

L'élève est pris en charge de façon totale par son professeur dans l'apprentissage : il n'a qu'à suivre ce qu'on lui dit de faire ; il n'y a pas une véritable responsabilisation envers sa tâche. Les élèves se limitent ainsi à suivre ce que dit le professeur ou ce que le professeur leur dit de faire (IES Hiponova). Ils écoutent (plus ou moins attentivement) ce que dit le professeur, remplissent leur cahier d'exercices... Mais certains se limitent aussi à regarder ce que fait leur copain de table, étant donné qu'ils n'ont pas apporté le cahier d'exercices (IES Hiponova).

Les élèves ont un comportement satisfaisant et, sauf exceptions, ils ne posent pas de problèmes de discipline. Parfois ils sont « réprimandés » par le professeur puisqu'ils ne réalisent pas le travail exigé (IES Reyes de España, SF-1). Lors de certains exercices qui leur sont demandés, les élèves s'entraident (IES Reyes de España, réponses à certaines questions, SF-4). Les élèves ne sont pas complètement en silence, surtout dans les groupes les plus nombreux (IES Hiponova), et parfois le professeur leur demande de prêter attention (« ça suffit », « chtss... »).

La discipline, en général, n'est pas rigide : il arrive à un élève de rentrer en classe (après avoir demandé la permission à la professeure) pour prendre un livre qu'il avait oublié (IES Peñalba, SF-2 ; IES Luis Carrillo, SF-1). Certains élèves « oublient » leurs cahiers à la maison, sans qu'il s'ensuive des conséquences fâcheuses : dans l'un des cas, la professeure laisse son livre à élève pour qu'il puisse lire le texte (IES Reyes de España, SF-1). Dans certains cas (IES Peñalba ; IES Hiponova), à partir de la sonnerie qui signale la fin de la classe, les élèves commencent à se lever de leurs chaises parce qu'ils comprennent que le cours de français est fini, sans attendre la permission de leur professeure pour fermer leurs livres et se mettre debout.

La traduction

Modes de travail du professeur

En principe, on ne traduit pas systématiquement, mais les professeurs font appel à la traduction assez souvent, dès qu'ils estiment que les élèves ne suivent pas les explications et qu'ils se sentent perdus, ou bien pour gagner du temps après avoir épuisé plusieurs tentatives en français (cf. annexe, transcription des extraits).

On peut dire que le professeur passe continuellement d'une langue à l'autre. Comme nous l'avons indiqué au chapitre trois, il ne s'agit pas d'une alternance (certains moments en français, d'autres en espagnol), et aucune langue n'est associée à des fonctions exclusives (sauf dans le cas des explications grammaticales, où l'usage de l'espagnol est prédominant). Simple, le professeur ne perd pas de temps à faire comprendre un terme de lexique nouveau ou jugé difficile, ou bien une explication donnée (concernant la gestion des cours) : il traduit rapidement ce terme ou ce bout d'explication et continue à parler en français. On peut dire ainsi que le français et l'espagnol sont tous les deux utilisés en classe, bien sûr dans des pourcentages d'utilisation différents, et où le français reste la langue principale de travail (75% dans trois cas, 60% le quatrième cas, à l'IES Peñalba, étant donné que cette professeure, étant nouvellement arrivée à ce lycée, avait de réelles difficultés de se faire comprendre en français, puisque la professeure antérieure ne parlait pas en français aux élèves).

Les situations didactiques qui sollicitent le plus de mots à traduire sont la compréhension du dialogue qui sert de point de départ pour chaque UD, mais aussi les divers exercices proposés

Modes de travail des élèves

Les élèves ont du mal à s'exprimer directement en français : ils traduisent des mots ou des courtes phrases construites mentalement tout d'abord en langue maternelle ; parfois même, ils énoncent à voix haute la phrase en espagnol, qu'ils traduisent ensuite.

L'utilisation des différents supports didactiques (manuel, tableau, documents authentiques, NTIC)

Professeur

Les professeurs ont à leur disposition (sous conditions) plusieurs espaces didactiques utilisés, la salle habituelle de classe des élèves, le laboratoire de langues, la salle d'ordinateurs (salle Althia, IES Peñalba) et la salle de musique pour visionner des documents audiovisuels.

L'observation des enregistrements montre que le choix des ressources est très vaste : le manuel, les documents authentiques (publicités, calendrier, photos, cartes géographiques, dictionnaires, grammaires de référence...), des documents oraux ou vidéo enregistrés (DV, Cd-rom) et Internet constituent les grands pôles qui fournissent des ressources didactiques et déterminent le choix des activités de classe.

Le tableau est utilisé, par les professeurs, comme un support de leurs explications (on écrit certains mots ou expressions nouvelles, comme « grain de beauté », IES Hiponova, SF-1 ; ou bien les bonnes réponses des exercices, IES Hiponova, SF-4 ; ou encore le résultat d'une tâche donnée aux groupes : structure d'un magazine, IES Peñalba, SF-1b). C'est aussi l'espace pour mettre en commun les corrections grammaticales. Écrire au tableau est une activité traditionnelle du professeur, qui montre encore le poids de l'écrit et de la correction.

Le professeur n'a pas l'obligation de choisir un manuel : la plupart d'entre eux le font, cependant, et une réglementation officielle très précise empêche de changer trop fréquemment de manuel (on ne peut le faire qu'après trois années d'emploi). L'élève doit acheter le manuel : le prix élevé des « ensembles » actuels, et l'absence d'adaptation des manuels officiels aux niveaux réels des élèves produisent certaines difficultés que les professeurs participant au projet ont résolues d'une façon ou de l'autre. Nous avons signalé à ce sujet que l'Andalousie était en train d'introduire la gratuité des manuels de façon progressive à partir de 2006. Dans notre cas, trois professeurs participant au projet préfèrent utiliser le manuel scolaire en cours, et font appel aussi occasionnellement à d'autres ressources (qui sont ajoutées et intégrées au manuel : par exemple, un magazine français, IES Peñalba, SF-1b), tandis que la quatrième préfère travailler avec des dossiers élaborés par elle-même sur la base de documents authentiques (cf. chapitre 5). Le professeur doit chercher la motivation sur des thèmes qui concernent les élèves, puisque la note à atteindre ou la peur d'une punition n'interviennent pas ou très peu.

Les activités sont variées et à la fois similaires entre les trois professeurs qui ont pris comme support un manuel, indépendamment du choix effectué. L'utilisation d'un manuel constitue ainsi un facteur important d'homogénéisation : en effet, on y rencontre le même type d'exercices (à trous, transformation, substitution, rédaction, traduction, etc.) qui règlent les rapports professeur-élèves, et le rapport des élèves envers leur apprentissage. Les professeurs, dans leurs analyses sur les enregistrements des autres collègues, indiquent ainsi que les manuels sont similaires : « même si on n'a jamais travaillé avec Bien sûr !, par exemple, (que l'on utilise dans le lycée Reyes de España), en regardant les enregistrements, on peut retrouver les traces des autres manuels quant aux formes et aux contenus » (IES Hiponova).

Les professeures estiment ainsi que les manuels qui existent sur le marché ont tous un même « air de famille » et ne sont aucun d'eux totalement satisfaisants (cf. chapitre quatre) : il est certain que le professeur de langue doit s'adapter à ce qu'ils rencontrent dans sa salle de classe, et pour cela aucun manuel n'a la clé du succès. Ainsi, l'une des professeures (C.) a décidé de ne pas prendre un manuel comme outil de référence et construit ses propres unités didactiques ; dans les autres cas, ils doivent adapter les niveaux officiels (auxquels répondent les manuels) à leurs élèves, soit en prenant un manuel d'un niveau inférieur, spécialement dans le cas du cahier de l'élève.

Les professeurs montrent une certaine réticence quant aux nouvelles technologies, bien qu'elles reconnaissent qu'elles constituent un support intéressant, que le fait de travailler avec des documents en ligne c'est toujours attirant, et que l'éventail de possibilités de travail sont multiples. Le problème, c'est qu'il faut contrôler ce que font les élèves, et cela n'est guère possible que dans des groupes peu nombreux ; autrement « ça ne provoque que la perte de temps en cours, et des activités que l'on voit tomber à l'eau ».

C'est quand on travaille sur d'autres supports que le manuel (documents authentiques d'actualité, tirés surtout des médias : journaux, publicité, internet...) qu'une personnalisation surgit, autant dans le choix des documents (sujets, thèmes) que dans leur exploitation pédagogique. Non soumis au carcan d'une démarche uniforme (propre aux manuels), les classes deviennent plus participatives, plus bruyantes aussi : le professeur met en œuvre son imagination, son improvisation ; les élèves sont mieux concernés et se montrent plus actifs, plus disposés à intervenir langagièrement, ce qui crée des problèmes de gestion et de débordement.

Modes de travail des élèves

En général, les élèves préfèrent avoir un support didactique de référence : ils se sentent plus rassurés par rapport à la matière à étudier, mais, en même temps, ils sont plus détendus dans les activités basées sur les documents authentiques ou sur Internet. Ils réagissent selon un code de conduite selon lequel le travail sur le manuel est sérieux, tandis que les activités en salle d'ordinateur sont faites pour « s'amuser ».

Les élèves viennent au tableau pour réaliser certains exercices pour lesquels il intéresse une correction générale. C'est le cas (IES Hiponova, SF-3) pour l'explication (trouver la définition) d'une série d'adjectifs qui décrivent le caractère de quelqu'un (bavard, têtu, paresseux...). Le reste des élèves copient le texte sur leur cahier.

Ils possèdent un cahier d'exercices qu'ils remplissent tout au long de l'année scolaire, et sont tenus à remplir également un cahier de travail personnel où ils notent ce qu'ils ont appris, les explications de grammaire ou les nouveaux mots, le travail fait à la maison. Ils n'utilisent pas le *Portfolio* ou un document similaire, et ne semblent pas trop concernés par la question du savoir-apprendre ou des stratégies d'apprentissage : ils font ce que le professeur leur dit de faire.

Chapitre 6. Ethnographie de la salle de classe

ETHNOGRAPHIE DE LA SALLE DE CLASSE

Nous reprenons dans ce chapitre l'objet de recherche dans son ensemble, en réunissant les données, les analyses et les commentaires effectuées dans les chapitres antérieurs à partir des différents outils mis en œuvre, en ayant mis en parallèle les divers regards (regard interne, regard externe, regards croisés) et en ayant adopté une approche d'ordre didactologique. Nous allons appliquer maintenant une approche ethnographique qui nous aidera à compléter les analyses antérieures d'un point de vue nouveau. Une séparation absolue des deux approches est impossible à faire, comme nous l'avons indiqué dans le premier chapitre, et une reprise de certains points sera ainsi inévitable.

Les réflexions et interprétations que nous allons proposer maintenant ont pour but de construire un système global de significations dans lequel peuvent prendre place les actions observées (comportements, activités d'enseignement et d'apprentissage, interactions et rapports sociaux, outils de travail et médiations), mais aussi les représentations qui sous-tendent souvent celles-ci, système qui constitue la « culture d'enseignement et la culture d'apprentissage du français langue étrangère », dans les établissements observés.

Nous organisons notre exposé autour des éléments suivants :

- 1.- L'organisation du lieu de travail, les déplacements, les interactions physiques
- 2.- Les interactions
- 3.- Les représentations sociales dans l'enseignement et l'apprentissage du français
- 4.- Les comportements et les attitudes des élèves
- 5.- La figure de l'enseignant

Nous aurons ainsi la possibilité de proposer une série de réflexions sur l'ensemble de la recherche, en guise de conclusion.

6.1. L'organisation du lieu de travail

L'une des caractéristiques essentielles, puisque de nombreuses conséquences en découlent, est que les élèves, dans les établissements scolaires en Espagne, ont une salle de classe préfixée (1^oA, 1^oB, 1^oC, etc.), où ils restent tout le temps en tant que groupe, et c'est le professeur qui se déplace de salle en salle pour faire ses cours. Ce

système se pratique autant dans le primaire que dans le secondaire : dans ce cas, bien sûr, la présence de matières optionnelles produit d'autres regroupements, et donc certains déplacements d'élèves, mais l'essentiel des cours est fait dans une même salle de classe. Les élèves possèdent ainsi leur « propre » salle de classe : ce fait produit chez les élèves un sentiment d'appropriation de l'espace (c'est « leur » classe) ; aussi, pendant les moments (intervalles entre classes) où ils sont tout seuls dans la classe, ils y restent seuls. Ce fait constitue ainsi un facteur symbolique très important. C'est ainsi le professeur qui se déplace, qui pénètre dans « leur » espace : c'est l'« étranger » qui vient perturber les règles de leur communauté, pour en constituer une deuxième communauté, régie par d'autres règles. La salle de classe est l'espace des élèves.

Cette appropriation possède des limites, d'ordre temporel (les moments où ils sont tout seuls), et d'ordre convivial, car il existe des normes (certaines d'entre elles, tacites) à respecter : ils n'ont pas « droit » à la décorer selon leurs goûts, à mettre des affiches ou des posters, ou à déplacer les tables, actions qui signifieraient une possession complète ; il n'existe point un tableau-feutre (parfois, si : voir lycée Peñalba, Moral de Calatrava) où ils pourraient mettre des petites annonces personnelles ou autres... Normalement (cela dépend des règlements de discipline), les élèves ne peuvent pas sortir de leur salle entre deux classes, sauf pour aller aux toilettes : l'interdiction est ainsi totalement inutile, et les élèves occupent les couloirs de façon habituelle. Des bruits, ces cris, des jeux ou des rigolades sont ainsi monnaie courante entre deux classes.

La salle de classe cesse d'être aux élèves dès que le professeur y pénètre : mais cette mainmise ne va pas de soi, et celui-ci doit s'approprier l'espace par son attitude, sa parole, son comportement. Les élèves ne sont pas obligés (normalement) de rentrer avant lui, d'être assis quand il arrive... Le professeur doit y déployer un savoir-faire : si les élèves ne se mettent pas debout et saluent en chœur le professeur (cela ne se fait plus en Espagne), le professeur doit par contre entrer dans la classe avec décision, fermer la porte (ou dire à un élève de la fermer), regarder les élèves d'un air sérieux, interpeller ceux qui font comme s'ils n'avaient pas vu le professeur, demander le silence... Il doit attendre que les élèves finissent de rentrer et s'assoient, se mettent au travail, ce qui prend parfois quelques minutes. Il porte avec lui les divers outils de travail (cartable, radiocassette ou reproducteur dvd, revues, matériel complémentaire, etc.), qu'il déploie sur sa table, et met en fonctionnement : à travers ces instruments, il institue également son autorité, et signifie le passage à la communauté de travail. Le professeur ne personnalise pas non plus cet espace selon son goût (plusieurs professeurs y font cours), sauf à certaines occasions, et pour des raisons didactiques : c'est-à-dire, pour signifier encore le travail qui y est fait. La salle de classe est donc un espace ambivalent, qui est investi à tour de rôle par le professeur de chaque matière, et qui revient aux élèves en l'absence du professeur.

Les élèves ne sortent de leur salle que pour les matières optionnelles : c'est le cas du FLE, étant donné qu'un groupe spécifique se constitue à partir des différents groupes-classes (4^oA, 4^oB, 4^oC, etc.). Dans ce cas, le groupe d'élèves « deuxième langue - FLE » se déplace à une autre salle (pour certains d'entre eux, c'est la même salle), qui peut être une salle équipée avec diverses ressources audiovisuelles (« laboratoire de langues ») ou une salle d'informatique (quand on va faire un travail avec les ordinateurs). Ces salles sont partagées par tout le lycée, et elles ont un statut particulier, puisqu'elles sont ouvertes et fermées par le professeur, et les élèves n'y restent pas tout seuls.

D'après les documents obtenus et les visionnements des enregistrements, on peut voir que la disposition de la salle de classe (tables des élèves, table du professeur) est normalement préfixée pour toutes les matières (surtout dans le cas du laboratoire de langues ou des salles d'informatique), et le professeur de français n'a guère le choix que de l'accepter. Les tables sont distribuées normalement en rangées et les couloirs qui se forment servent aux professeurs à se déplacer. Dans certains cas (IES Luis Carrillo), les tables sont disposées en U ; dans d'autres cas, les élèves se distribuent parfois par groupes de 3-4 autour d'un carré (formé par deux tables), ou bien autour une table ronde (rassemblant des ordinateurs au milieu, IES Peñalba) qui délimite l'espace physique du travail.

La disposition des tables préfixée en rangées implique un rapport unidirectionnel (professeur-élèves, élèves-professeur : aller-retour), et rend difficile la possibilité de rapports pluridirectionnels (élèves-élèves) quant au travail de la classe. Ce rapport (professeur-élève) est le vecteur qui porte le regard du professeur, le contrôle, la requête d'une action, une réprimande... Les rapports entre élèves ne sont pas condamnés pour autant, mais ils se limitent au camarade de classe le plus proche, celui de la table d'à côté. Bien sûr, la disposition en U ou en carré, en plus du rapport unidirectionnel, rend possible des interactions entre élèves du groupe constitué (rapports pluridirectionnels), mais, même dans ce cas, ces rapports restent l'exception, selon les données d'observation : le professeur continue d'être le centre des activités, le point de départ et le point d'arrivée de tous les rapports, sauf pour la réalisation de certaines tâches (travail personnel ; travail en binômes ou en petits groupes). L'organisation physique de l'espace de travail est ainsi à la fois la condition et le résultat d'une représentation de l'enseignement et de l'apprentissage où chaque élève est exclusivement occupé à son travail (sauf pendant de courtes périodes) : apprendre, c'est une affaire personnelle ; on apprend rarement à faire quelque chose à plusieurs ; et on apprend toujours sous la direction du professeur, qui joue le rôle de chef d'orchestre.

Les professeurs essaient parfois de changer cet état des choses, mais, s'ils veulent disposer les tables d'une façon autre que celle qui est préétablie et organiser des activités d'enseignement-apprentissage plus participatives, ils rencontrent de fortes résistances institutionnelles (auprès des responsables de l'établissement), personnelles (les autres professeurs ne seront pas d'accord) et pratiques (parfois les tables sont clouées au sol ou constituent des rangées) ; si ce n'est pas le cas, il faut du temps : il faut ensuite les remettre dans leur « ordre » habituel », cela produit du bruit et du désordre... Ces facteurs découragent rapidement les professeurs de langues à changer quoi ce soit et les poussent à transiger (ou à « faire avec »).

La disposition rigide des tables se retrouve dans les « laboratoires » de langues ou salles d'ordinateurs ; elles sont ici disposées habituellement en rangs parallèles (sans couloirs) : elles sont partagées par bien d'autres professeurs (anglais LE), et rien ne permet de penser que l'ensemble des professeurs estiment profitable une disposition des tables et des ordinateurs différente (en formant des carrés ou des ronds, comme dans le lycée Peñalba). Une disposition autre que celle habituellement établie (disposition en U, en carrés formés par deux-quatre tables) ne peut donc être faite que dans des groupes d'élèves peu nombreux (maximum 15-20 élèves), et cela exige une volonté constante du professeur à réorganiser l'espace préétabli, mais aussi à refaire les règles qui régissent la communauté de travail. En effet, la nouveauté dans la gestions de l'espace semble

dire aux élèves que ce n'est plus une classe comme les autres, pour le meilleur et pour le pire, pourrait-on dire : ce nouvel aménagement de l'espace favorise les interactions langagières en LE, mais aussi toute sorte d'interactions en langue maternelle et multiplie les occasions de distraction, car le professeur n'a plus sous son regard direct l'ensemble des élèves, et ils peuvent parler et agir sous le couvert de l'anonymat, sans la retenue d'une probable sanction ou rappel à l'ordre. Les élèves doivent ainsi être associés à cette nouvelle façon d'envisager le travail en classe ; il faut gagner leur accord et leur responsabilité ; sinon, on s'expose à l'échec le plus complet.

Le professeur de français ne reste pas assis à son bureau à faire des cours magistraux; il se tient debout sur l'estrade ou sur le devant de la salle, il cherche à se faire écouter, à faire voir sa présence immédiate et directe. Étant donné que les élèves sont assis, il est facilement repérable, et sa voix est parfaitement entendue. Il se déplace aussi le long des couloirs formés par les rangées de tables et il se rapproche des élèves. L'objectif de ces déplacements est multiple : très souvent la correction, l'explication d'une question concrète, mais aussi une astuce pour les obliger à se mettre au travail, puisque leur cahier de travail personnel est soumis à la vue et l'approbation (ou désapprobation) du professeur. La disposition des tables en rangées signifie donc aussi que le professeur et les élèves ne font pas quelque chose ensemble, mais que chacun travaille de son côté : le professeur accomplit sa tâche, et les élèves, la leur. Finalement, les élèves ne font pas quelque chose en groupe, mais chacun d'eux fait la part du travail exigée de façon individuelle. Le dispositif didactique mis en place (unidirectionnel) dans cet environnement physique distancie les acteurs de la communauté de travail, et à la fois révèle le manque de travail en groupe et l'apprentissage individuel.

6.2. Les interactions en classe de FLE

Nous avons déjà eu l'occasion, le long de cette étude (voir chapitre cinq : modes de travail), de parler des rapports qui se nouent entre les membres de la communauté de travail (professeur et élèves ; élèves et élèves)¹. Nous allons détailler, de manière plus précise ou technique, la façon d'être en classe, de concevoir le travail en classe et les rôles que chacun doit jouer quant aux activités qui se mettent en œuvre en classe de FLE².

Le protocole de recherche posait les questions suivantes pour l'analyse des interactions : est-ce qu'il y a collaboration, échange, concertation, bavardage entre les élèves ? Et alors, quel est le rôle du professeur à ce propos ? Il invite, il propose, il sanctionne ? En quelle(s) langue(s) se produisent ces interactions ? Nous allons effectuer nos analyses portant sur ces questions selon les deux approches méthodologiques utilisées, étant donné qu'elles sont complémentaires : approche didactologique, où ce sont les enjeux linguistiques et pédagogiques des interactions qui vont nous intéresser ; approche ethnographique, en mettant en relief les enjeux socio-psychologiques des interactions. La parole en classe de langue étrangère a un statut particulier : elle est d'un côté le véhicule des apprentissages (des différents contenus) et de l'organisation du travail en salle de classe, et de l'autre, et à la fois, l'objet même de l'apprentissage (apprendre

¹ Nous repreneons ici quelques-unes des conclusions que nous avons présentées au XII^e Congrès mondial de la FIPF tenu en 2008 à Québec, et publiées en 2009 (voir références bibliographiques finales).

² Nous avons placé dans l'annexe 5 une série de transcriptions d'extraits des enregistrements qui nous aideront à comprendre les commentaires qui suivent.

quelque chose veut dire qu'on a acquis la capacité de le dire en langue étrangère). En même temps, face à une situation de communication naturelle, la prise de parole est motivée du dehors (la leçon, l'exercice à faire, le texte de lecture, etc.) : aucune raison personnelle ne pousse les intervenants à participer, sauf la démarche didactique ou le rituel que le professeur impose aux élèves ou construit avec eux grâce à un pacte. Ainsi, l'usage de la parole est continuellement le fait d'enjeux différents qui s'entremêlent.

Pour aborder les analyses, nous avons élaboré une table (ou grille) de classement des différentes interactions, que nous détaillons ci-dessous.

Comme de nombreux travaux l'ont montré³, nous devons parler ainsi d'une interaction sociale, et non pas simplement linguistique, puisqu'elle met en jeu, de façon interdépendante :

a) Des rapports d'interlocution (enjeu linguistique et sociolinguistique : socialisation langagière) :

- mise en place des dimensions du processus de communication : espace, temps, rapports entre action et discours ;
- organisation du discours / des échanges sous forme de dialogue (conduite dialogique) : plus contrôlée / ritualisée ou plus participative ; questions de politesse linguistique ; reformulation, correction... *versus* forme unidirectionnelle / linéaire (conduite explicative) : désignation, exemplification, description, exposé...

b) Des pratiques pédagogiques (enjeu pédagogique) :

- cadrage et organisation de la participation et de l'activité (tâche, action) des apprenants : coordination des comportements (à travers des pratiques langagières interactives : prescription plus ou moins autoritaire, injonction, requête d'engagement d'une activité, appel à la réflexion, conseils, menaces, etc.) ;
- orientation de la focalisation (l'attention) des apprenants.

c) Des pratiques de mise en rapport des subjectivités (enjeu socio-psychologique : intersubjectivité, confrontation, découverte de l'autre, respect, « sympathie » - « empathie », génération d'attitudes de motivation, volonté, surpassement de soi, timidité à refouler, obéissance, soumission, acceptation responsable...). Ces conduites se manifestent à travers une iconicité gestuelle et prennent un sens global en tant que styles d'action didactique, méthodes, démarches ou autres dénominations.

³ Voir : J.-F. Di Pietro, « Une variable négligée : les attitudes. Représentations culturelles de l'Allemagne et apprentissage de l'allemand », *Éducation et Recherches*, 1994, 1, 89-110 ; R. Ellis, *Learning a second language through interaction. Studies in Bilingualism*, John Benjamins : Amsterdam/Philadelphia, 1999 ; L. Nussbaum, « Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère », *Langages*, 1999, 134, 35-50 ; L. Gajo et L. Mondada, *Acquisition et interaction en contextes*, Fribourg : Éditions Universitaires, 2000 ; S. Pekarek, « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *Aile*, 2000, 12 ; F. Cicurel, « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Aile*, 2002, 16 ; F. Cicurel, « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser », in P. Blanchet et P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : Éditions des archives contemporaines, 2011, p. 323-335 ; et nous-mêmes, J. Suso, « Interaction en classe et enseignement-apprentissage des langues », in P. Blanchet et P. Chardenet, *op. cit.*, 2011, 317-322, dont nous reprenons la proposition du classement des pratiques d'interaction.

6.2.1. Enjeux linguistique et sociolinguistique des rapports d'interlocution

L'unité didactique (regroupement de cinq à six séances de classe) est habituellement organisée en phases qui suivent une progression pédagogique (du plus simple au plus compliqué, du moins communicatif au plus communicatif, de la langue à la culture et aux « jeux », de la pratique à la réflexion/conceptualisation puis au réemploi...), phases qui déterminent le type de travail (les procédés et les activités) et qui conditionnent le type d'interaction langagière. Ainsi, il y a habituellement trois grands « moments » :

- Dans un premier moment, au début de chaque nouvelle unité didactique, les professeurs présentent rapidement les objectifs à acquérir et les activités à faire, font le point sur ce qu'on avait fait le jour antérieur et le « où on était resté », puis abordent la nouvelle leçon : elles posent des questions faciles relatives au texte ou au document à travailler, expliquent ou révisent un point grammatical, effectuent un travail de compréhension de vocabulaire... L'élève est donc invité à participer pour répondre à une question ponctuelle, ou à quelque chose de précis qu'il connaît bien, qui est facile à voir ou bien où il réinvestit les acquis antérieurs. Par exemple, s'il s'agit de la description d'un personnage, on ne leur demandera qu'à donner un trait (couleur des yeux, des cheveux, la taille, vêtement) : la classe au complet peut participer (à tour de rôle) dans une activité qui ne durera pas plus de cinq minutes (mais plusieurs exercices de ce type peuvent être enchaînés).

- Au fur et à mesure que les exercices se succèdent, se développent dans toute leur variété et gagnent en complexité, l'oral et l'écrit s'interpénètrent : soit le professeur pose des questions sur une activité réalisée auparavant par écrit (exercices à trous, ou diverses composantes d'une description qu'on a complétée, par exemple), soit les élèves interviennent sous le mode d'une oralisation d'un texte écrit, et les professeurs contrôlent la correction des réponses données (parfois en écrivant les réponses au tableau). Oral et écrit sont normalement imbriqués, et le rapport écrit-oral et oral-écrit est constant, l'écrit jouant habituellement le rôle d'appui nécessaire et préalable : les élèves acquièrent le lexique et les structures par une pratique écrite et orale à la fois (lecture de textes, questions-réponses, exercices écrits divers qu'on oralise : par exemple, on prépare par écrit une description, puis on lit le texte à haute voix en classe, à tour de rôle).

- Le passage vers une réutilisation plus libre des acquis dans l'expression orale se fait très lentement, car les élèves butent sur le transfert de ce qui a été appris à un usage spontané. Ce n'est qu'après avoir fait un long travail oral-écrit préparatoire qu'on demande une production complète, mais limitée aux questions travaillées auparavant (par exemple, la description d'un personnage nouveau). Ce n'est donc qu'à la fin de chaque unité didactique que l'on proposera une activité d'expression orale libre, par exemple sous forme d'exposé sur une question culturelle ou de jeu (simulation, ou autres) : un élève choisit un personnage connu de tous (qu'on n'identifie pas), et les autres devront poser des questions sur son physique principalement ; l'élève meneur du jeu ne répondra que par « oui, ou non » ; l'élève qui réussit à deviner l'identité du personnage devient nouveau meneur du jeu et propose un autre personnage. Dans cette phase, l'écrit peut jouer un rôle de préparateur de l'oral, préalable (dans le cas d'un exposé), mais aussi, plus rarement, il joue un rôle de systématisation et de fixation d'un oral.

Les cours magistraux sont absents : les professeures n'ont pas recours à une explication ou un long exposé théorique. S'il existe un discours explicatif, ou des « pratiques de transmission », pour employer l'expression utilisée par F. Cicurel (2002, p. 11), il porte sur des questions grammaticales, et, dans ce cas, l'explication ne porte que sur un point précis, et ne prend qu'une demi-minute, et pas plus d'une minute. Le contenu culturel n'est pas transmis ou expliqué par le professeur de façon magistrale : la lecture des textes (prévus dans le manuel, ou bien incorporés comme matériel authentique) et le questionnement à propos des points de culture ciblés suffisent à parvenir aux objectifs marqués.

La langue française est utilisée en classe de façon majoritaire. Les professeures parlent en français habituellement pendant le déroulement de la séance, même pour solliciter l'intervention des élèves, expliquer un point de grammaire ou donner des indications sur la gestion des activités. Ceci dit, normalement, on utilise d'abord le français, et même sans avoir déterminé s'il y a eu des problèmes de compréhension de la part des élèves, on recourt à l'espagnol pour appuyer le message en français dit antérieurement (surtout pour traduire des consignes, pour l'explication de points grammaticaux, pour gérer la classe...). Dans la transmission des consignes, parfois l'espagnol suit le français (quand l'explication est assez longue), parfois, s'il s'agit d'une consigne précise, français et espagnol s'interpénètrent : chaque émission de voix en français est immédiatement traduite (voir annexe, extrait n° 1).

Le discours oral est doublement redondant : les messages en français sont habituellement répétés ou reformulés, deux fois (même trois et quatre fois), et sont suivis des mêmes messages en espagnol (voir annexe, extraits 1 et 2). Les élèves répondent également en français, quand ils sont désignés par la professeure, ou qu'ils prennent la parole à tour de rôle, ou mêlent espagnol et français. Les élèves font parfois un usage spontané de la langue (pour poser une question de compréhension ou concernant un exercice, par exemple voir annexe, extrait 4) : dans ce cas-là, ils s'adressent en espagnol aux professeures ; et ils utilisent l'espagnol en cours pour parler entre eux, même quand ils sont organisés sous des formes des modes de travail en binôme ou en petit groupe. La voix du professeur occupe la durée de la classe presque tout le temps : excepté les périodes où les élèves sont occupés à faire un travail de leur côté (exercices écrits, notamment), où on ne parle pas, le reste du temps est rempli à plus de 90% du temps par la voix du professeur. De très brefs moments de silence et de brèves interventions des élèves ponctuent le discours du professeur : il existe, dirait-on, une peur du vide (le silence), une incommodité à laisser une question sans réponse, qui montrerait que les élèves ne suivent pas le discours, et donc ne sont pas en train d'apprendre. Le professeur, nous l'avons vu, répète rapidement la même question, la traduit en espagnol, aide les élèves à trouver la réponse...

L'interaction langagière est toujours didactisée, habituellement unidirectionnelle, mais parfois aussi multiple et pluridirectionnelle.

Interaction didactisée

Nous parlons d'une interaction didactisée, puisqu'elle est soumise à des contraintes didactiques et qu'elle n'est pas basée sur une communication authentique (ou simulée comme telle), mettant en œuvre le vécu des élèves, leurs centres d'intérêt, leurs

réactions personnelles aux situations posées dans les textes des manuels ou bien des textes décidés par eux-mêmes. Il s'agit plutôt d'échanges langagiers portant sur des exercices ou activités signalées dans les manuels, et réglés souvent par un contenu grammatical précis ou un lexique à acquérir ou à appliquer. Les prises de parole répondent à des besoins didactiques (des contenus à apprendre explicitement fixés, sous un mode de travail prédéterminé), pas à transmettre une quelconque opinion personnelle. Les rapports d'interlocution sont ainsi soumis à une organisation des échanges sous forme de dialogue contrôlé ou didactique (questions-réponses suivies ou partant d'une consigne, oralisations de productions écrites, reformulation, reprise de la part du professeur, répétition par un autre apprenant, correction, explication, exemplification, question rhétorique...). Les élèves réalisent de courtes interventions à tour de rôle, à partir des sollicitations de la professeure, mais ne construisent pas – ou très peu souvent – des échanges d'ordre personnel. L'oral n'est pas normalement spontané (sauf dans certains cas : question portant sur la signification d'un mot, donc un acte de langage à fonction métalangagière et non pas expressive, voir annexe, extrait n° 4), et c'est la professeure qui doit les inciter et les encourager à prendre la parole pour répondre ou compléter la phrase entamée. Ce sont des actes de langage contrôlés, qui ne sortent pas du cadre didactique préfixé, sous l'impulsion initiale de la professeure qui doit prendre l'initiative et pousser les élèves à la parole. Malgré (ou peut-être même en raison de) cet encadrement didactisé, les élèves ont du mal à parler en langue étrangère : ils hésitent, ils cherchent leurs mots, ils demandent une aide (mot à traduire) : la plupart du temps, ils se limitent à placer un mot dans une structure phrastique donnée par le professeur (voir annexe, extraits n° 1, 3, 5).

Interaction unidirectionnelle

Les interactions comportent (presque) toujours le même point de départ (le professeur) et le même point d'arrivée (un élève particulier ; le groupe tout entier) ; l'interaction en sens inverse (élève-professeur) ou autre (élèves-élèves) est très peu fréquente et peu relevante. Ce type d'interaction langagière met en jeu habituellement le professeur et les élèves : ceux-ci, à tour de rôle, un par un, jamais les élèves entre eux ; jamais il n'y a non plus une prise de parole collective (dans des répétitions en chœur pour fixer des structures, par ensemble) ou à tour de rôle (en répétant une même phrase ou énoncé) de la part des élèves.

Nous pouvons voir un exemple modélique de ce rapport unidirectionnel (dans le sens professeur-élève) dans l'extrait n° 3 présenté dans l'annexe : la professeure contrôle les connaissances métalangagières des élèves à propos de la formation du futur proche. Pour obtenir le résultat final « on construit le futur proche avec le verbe *aller* au présent de l'indicatif et un deuxième verbe à l'infinitif », on compte 5-6 répliques et contre-répliques. La professeure réalise l'interaction en apportant des aides constantes, des reprises, des bouts de phrases à compléter : l'élève prend la parole s'il « connaît » le savoir grammatical correspondant ; sinon, il doit garder le silence.

Les activités de systématisation collectives sont ignorées (reproduire la règle à l'oral plusieurs fois, de la part de plusieurs élèves ; copier ou recopier cette « règle » dans le cahier ; faire consulter l'index grammatical à la fin du manuel ; reproduire la phrase sous forme de schéma au tableau...). Dans le cas signalé, la professeure demande aux élèves de proposer un exemple de phrase avec le futur proche à l'oral : on se contente d'une ou deux phrases, de la part d'un ou deux élèves et le reste de la classe reste silencieuse

ou regarde faire les autres. Le résultat est que chaque élève travaille à tour de rôle, et, quand ce n'est plus son tour, son « intérêt » diminue ou disparaît, tandis que le professeur parle (et travaille) tout le temps.

Interactions langagières multiples (bidirectionnelles, pluridirectionnelles)

Les interactions langagières, même si elles sont didactisées, peuvent connaître des variantes intéressantes à décrire, qui montrent une variété dans les styles d'enseignement. Ainsi, nous pouvons constater (voir annexe, extrait n° 5) que l'absence de manuel et la construction personnelle du matériel et des activités, permettent des activités qui se rapprochent d'une communication « naturelle », sous le format des tâches – énigmes à résoudre : qui est-ce ? (portrait d'un inconnu ; panne d'électricité : pourquoi ? exposés divers) – où les élèves s'impliquent plus facilement, et rompent le cadre unidirectionnel décrit. Une fois posée la consigne (donner chacun une caractéristique du portrait, par exemple) et défini le mode d'intervention (à tour de rôle, en suivant l'ordre en U), les élèves n'ont aucun mal à prendre la parole, car cet encadrement de la prise de la parole les rassure d'un double point de vue : ils savent quand ils ont à intervenir (ils ne sont pas pris au dépourvu), ils ont le temps de préparer leur réponse. Les interventions ne sont pas pour autant « modéliques » : certains élèves offrent une réponse déjà donnée (ils n'ont pas écouté les interventions des autres), d'autres cherchent leur réponse même s'ils ont eu le temps, et leur prise de parole se limite à donner un terme, qui s'ajoute à la liste, au lieu de construire des énoncés complets et variés quant à leur syntaxe. Mais, même encadrée d'un point de vue didactique, la prise de parole change de nature, et ne peut plus être caractérisée de linéaire et d'unidirectionnelle : il n'y a plus besoin d'une intervention du professeur pour obtenir une réplique de l'apprenant, au contraire : une seule consigne du professeur (« donnez chacun un trait du portrait de ce monsieur ») entraîne une multitude de répliques des élèves, de façon complémentaire les unes les autres, jusqu'à l'obtention d'un total. C'est ainsi que nous pouvons parler d'interactions bidirectionnelles (la réplique de l'élève conditionne en quelque sorte la prise de parole du professeur) et plurilinéaires (une intervention du professeur produit des répliques de la part de plusieurs élèves).

Mais surtout, ce qui se passe c'est que les apprenants rentrent dans le jeu de parole et qu'il se crée une dynamique de participation où ils oublient toute peur ou réticence à intervenir : ils acceptent les règles données de bon cœur, et montrent un certain plaisir à compléter ce qu'on leur demande de faire (dans le cas de l'extrait choisi, un portrait-robot). Les interventions ne sont plus faites pour satisfaire à des contenus d'apprentissage explicitement fixés, car les élèves oublient qu'ils sont en train d'« apprendre ». De fait, certaines interventions totalement spontanées surgissent, de la part d'élèves qui ont une autre réponse à fournir, et ce n'est plus leur tour de parole. On se rapproche donc ici, même si c'est une parole contrôlée et didactisée également, d'une communication naturelle, même si elle n'est pas ouverte aux ambiguïtés de la parole en situation authentique.

Le revers de la médaille (ou peut-être, le grand avantage ?) est que ces activités provoquent un constant remue-ménage en classe, un débordement des initiatives des élèves : ils ont tendance à se montrer tels qu'ils sont, et le défi consiste alors à faire comprendre aux élèves qu'ils sont là pour travailler aussi. C'est au cours de ces échanges plus naturels que les types d'interaction peuvent se multiplier : la prise de

parole déborde le cadre préfixé et le professeur doit instaurer le silence, jouer sur ses qualités humaines et ses atouts d'empathie, etc. Nous reviendrons à cette question un peu plus loin.

Quant aux interactions qui se produisent lors d'activités telles que les exposés, la dramatisation ou les jeux de rôle, souvent proposés dans les manuels, elles ne répondent pas non plus au schéma des rapports unidirectionnels, et mettent en œuvre des rapports pluridirectionnels. Ces activités semblent être la panacée (selon les orientations méthodologiques actuelles) à presque tous les problèmes de « communication » en classe de langue étrangère : l'avis des professeures (IES Hiponova) est qu'elles « ne fonctionnent pas tellement », puisque les élèves ont du mal à les mettre en pratique. Elles sont faites de manière occasionnelle (IES Hiponova, SF-5 et 6 par exemple), et en tout cas pour détendre la classe, changer la routine et vaincre la peur du ridicule plus que comme un moyen développant l'acquisition progressive des capacités orales.

6.2.2. Enjeux pédagogiques des interactions

Nous avons dit que le type de communication qui domine – sauf au cours des activités telles que les jeux de rôle ou d'expression libre – en classe de FLE n'est point une communication « authentique », « naturelle » ou simulée comme telle, mais une communication didactisée à des fins d'apprentissage de la langue. L'organisation du travail en classe comprend donc toute une série d'interactions langagières, gestuelles et physiques. Les cours sont ainsi toujours ponctués de consignes (ou routines) qui font référence à l'organisation du travail et la gestion même des activités: *ouvrez le livre à la page... , copiez ça, vas au tableau, mettez-vous au travail, silence, chhtsss ...* Le professeur accompagne les consignes d'éléments prosodiques (accentuation, intonation, rythme..), paralinguistiques (chuchotements, attitudes et postures corporelles, effets vocaux tel que la voix laryngale...), kinésiques (gestes, mimiques, mouvements) qui correspondent aux différents énoncés. Les enregistrements montrent comment les professeures mettent en œuvre tout une panoplie de moyens (gestes, vocalisation exagérée, visages surpris, regard pressant, signes de la main, ton de la voix...) pour aider à maintenir l'attention de l'élève, les aider à suivre les cours et les pousser à la parole.

Le professeur est l'organisateur à part entière du travail de classe, le chaînon indispensable du fonctionnement de la classe, car rien ne se fait sans lui. L'objectif de faire apprendre en autonomie, ou d'« apprendre à apprendre » en développant la responsabilisation des élèves reste un vœu pieux des autorités éducatives.

Les élèves attendent la question du professeur pour prendre la parole et ils ne prennent pas la parole en français de façon spontanée (dans dans quelques occasions, en rapport à certaines activités). Incités par le professeur, certains se montrent disposés à parler, à « jouer le jeu », d'une manière décontractée, naturelle. Ils acceptent cette répartition des rôles comme naturelle et ne cherchent pas à la modifier. Nous avons vu, aussi, que le type d'échange majoritairement institué (discours didactisé) rend très difficile la participation spontanée des étudiants. L'organisation de l'espace de travail est à la fois la condition et le résultat d'une représentation de l'enseignement et de l'apprentissage où l'on apprend sous la direction du professeur, qui joue le rôle de chef d'orchestre : si celui-ci ne donne pas la permission de « jouer », rien ne se fait ; s'il est absent, personne ne fait rien.

Si nous mettons en rapport ces données d'observation avec celles d'autres projets CECA (par exemple, ceux de la Roumanie, de l'Indonésie, du Vietnam..., <http://www.ceca.auf.org/>), on peut constater que les élèves espagnols se montrent très détendus en classe, ils sourient (ou même rigolent) souvent et parlent souvent en espagnol entre eux, à voix basse... Ces comportements, bien caractéristiques des élèves espagnols de l'ESO, sont absolument intériorisés comme habituels et courants en Espagne (pour toutes les matières), et donc « acceptés » comme normaux, même si les professeurs doivent continuellement demander le silence ou l'attention sur l'activité proposée.

Aussi, il peut sembler que l'enseignant interpelle les étudiants de façon directe, même brusque, et qu'il donne beaucoup d'ordres. Il est en effet difficile d'établir une différence (si on ne considère que les aspects linguistiques et prosodiques) entre certains actes de parole : un ordre, une demande ferme, une invitation polie..., et il faut prendre en considération les différences culturelles entre pays. En Espagne, à l'oral, les gens sont assez directs, et même brusques linguistiquement parlant, si on les compare avec les comportements langagiers d'autres nationalités, de telle sorte qu'un acte de parole à forme verbale impérative peut ne pas être reçu comme un ordre, mais comme une simple demande. Le contexte éducatif global espagnol permet aussi un traitement plus direct et moins cérémonieux entre les divers acteurs sociaux intervenant dans le processus éducatif. Par exemple, le traitement professeur-élève habituel, à cette étape éducative, est le tutoiement, et le traitement élève-professeur tout en étant respectueux n'est pas distant, mais proche. Les élèves s'adressent au professeur en l'appelant par son prénom (précédé ou pas de *Don...*), ou bien à l'aide d'une formule de politesse : « *por favor* » ; ils lèvent la main pour demander la permission de parler, ou font un geste pour attirer l'attention du professeur (voir annexe, extrait n° 4), mais souvent aussi ils posent la question « à brûle-pourpoint » (voir annexe, extrait n° 4 également).

6.2.3. Enjeux socio-psychologiques : mise en rapport des subjectivités

La démarche didactique et le type d'interaction langagière habituelle (unidirectionnelle) portant sur des contenus à apprendre explicitement fixés produit une série de rapports psychologiques où chacun des membres de la communauté de travail est parfaitement fixé quant au rôle à tenir.

Nous avons abordé cette question au chapitre cinq (modes de travail) ; nous revenons sommairement sur les éléments essentiels de la description. Même si ce n'est plus le professeur « traditionnel », autoritaire, sérieux, sévère, qui n'admet aucune blague, avec qui les rapports sont distancés (chacun est à sa place), il est évident que les rapports qui se nouent en classe sont des rapports de respect, d'obéissance, d'acceptation responsable des consignes de travail. Les qualités professionnelles (connaissance de la langue, capacité de travail, intelligence) et personnelles (amabilité, sympathie, patience, respect..., voir plus loin) que les élèves reconnaissent au professeur font état de rapports professionnels et humains où les subjectivités ne se heurtent point, mais collaborent à la réalisation de la tâche commune qui les occupe. Bien sûr, il s'agit d'une collaboration obligée, qui explique certaines réticences et manques d'intérêt occasionnels, qui force le professeur à se surinvestir parfois dans son rôle d'incitateur de la parole, de guide zélé et patient.

D'autre part, les rapports que les professeurs entretiennent avec les élèves sont ambivalents : les rapports sont corrects, puisque les élèves sont habituellement polis, obéissants et respectueux, mais nous avons dit au chapitre cinq qu'il s'agit aussi d'un rapport difficile et problématique car, étant donné qu'il s'agit d'une matière optionnelle, les élèves ne travaillent pas trop, se montrent détendus et (certains d'entre eux) démotivés en cours. Le professeur a le sentiment de faire bien plus que ce que les élèves font et apprennent en classe.

Ainsi, la collaboration dans le travail de la classe n'est pas « parfaite » ou « idyllique » : quand les élèves sont questionnés (en groupe), ce qui est habituel est qu'aucun élève ne s'empresse de répondre, et l'observateur externe doit parfois deviner qui intervient : ils répondent souvent la tête basse, la voix entrecoupée, comment s'ils parlaient dans le vide ; et ce n'est que s'ils sont totalement sûrs de la réponse qu'ils cherchent à être clairement entendus. Cette attitude de la part des élèves révèle à notre avis plusieurs types de sentiments qui s'entremêlent :

- parfois, il s'agit d'une insécurité linguistique qui gêne bien sûr la production orale et la prise de parole spontanée ;
- certains élèves peuvent être gênés de montrer qu'ils connaissent toujours les bonnes réponses ;
- ils peuvent être fatigués d'être obligés de faire un travail sur la langue peu intéressant.

Si nous comparons ces réactions avec leur attitude quand on leur propose une activité langagière créative, cette dernière explication en sort renforcée. En effet, ce sont les activités langagières naturelles qui mettent en jeu une déstabilisation de ce cadre bien organisé : tant que chacun est surtout occupé à son travail dans son coin, les interactions psychologiques gardent une composante prévisible et rassurante. Bien sûr, il se produit de temps à autre des ruptures : des répliques mal placées de la part d'un élève, des punitions, des réprimandes à cause d'un manquement à la discipline.

Mais c'est dans une situation de parole libre qu'il se produit une découverte de l'autre, une confrontation des identités, des manières d'être, des opinions ou des visions du monde, voire une génération de sentiments de sympathie ou d'antipathie entre membres de la communauté de travail (entre élèves, ou envers le professeur, ou vice-versa). Nous avons dit ci-dessus que, au cours de l'organisation du travail sous forme d'activités « naturelles » (énigmes, panne d'électricité, portrait-robot, exposés divers, débats, etc., voir ainsi dans l'annexe l'extrait n° 5), les prises de parole débordent facilement le cadre didactique préfixé, et les types d'interactions se multiplient. Les enjeux linguistiques et sociolinguistiques, pédagogiques et psychologiques apparaissent tous confondus, car l'attitude des élèves change : ils tendent à se montrer tels qu'ils sont, blagueurs, communicatifs, désinhibés..., et la « classe » peut facilement déborder. Le discours explicatif, rationnel, démonstratif, transmissif ou bien le discours dialogué, mais axé sur le contrôle des savoirs (l'élève doit connaître la « bonne » réponse pour prendre la parole) implique en effet des rapports « professionnels » et donc impersonnels : les débordements affectifs sont peu probables. Par contre, la pratique orale naturelle met en œuvre des relations humaines chaleureuses, froides ou indifférentes, car il se produit un investissement obligatoire des états d'âme, des insécurités, des phobies et des philies de chacun des membres d'une communauté. Ce sont ces débordements qui sont craints de la part des professeurs, et il faut posséder une solide préparation

professionnelle, des capacités pédagogiques et des qualités humaines adéquates pour y faire face et orienter les énergies déployées.

6.3. Les représentations sociales dans l'enseignement et l'apprentissage du français

Nous avons indiqué dans le premier chapitre que les représentations sociales dans l'enseignement des langues constituent l'objet de nombreuses études, et que Véronique Castellotti et Danièle Moore ont montré l'importance de cette question récemment (2002). Elles reprennent la définition de D. Jodelet, pour qui une représentation sociale est « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (2002 : 8). Les représentations sociales constituent un faisceau d'idées qui entraînent des croyances, des images, des stéréotypes (que Castellotti et Moore définissent sommairement comme des « valorisations d'attitudes », 2002 : 8), des attitudes chez les apprenants (intérêt ou désintérêt, entre autres) et les enseignants (dans les choix des contenus, par exemple), mais aussi des orientations dans les décisions politiques chez les responsables éducatifs :

« les auteurs parlent des représentations de langues et de l'apprentissage de langues, parce que les apprenants potentiels ont souvent une image des langues qui pourrait les empêcher d'essayer de les apprendre. Les auteurs expliquent aussi que l'on peut tenir compte des représentations pendant l'enseignement de langues, pour dépasser les stéréotypes par exemple, ou pour exploiter les liens entre les langues. Dans la planification de politiques d'éducation linguistique il est donc important d'analyser les représentations qui existent, et de les prendre en compte dans la promotion de l'apprentissage de langues. » (Beacco et Byram, 2002 : Préface)

6.3.1. Représentations sociales sur la langue française en Espagne

Nous avons indiqué au chapitre deux les choix qui sont en cours de la part des autorités éducatives de l'Espagne, qui se traduisent dans les textes officiels : nous n'allons pas y revenir, mais rappeler les principaux traits de la politique linguistique de l'Espagne pour avoir une vue d'ensemble sur la question. Le discours officiel des autorités éducatives (dans le gouvernement central et dans toutes les communautés autonomes) valorise la connaissance des langues étrangères : des efforts ont été faits ces dernières années, mais on constate année après année que les mesures adoptées n'entraînent qu'une lente et insuffisante amélioration des capacités linguistiques des Espagnols (étudiants de lycée ou d'universités, adultes inscrits dans les Écoles de langues). Les « Plans en faveur du plurilinguisme », dernier atout mis en œuvre, portent actuellement tous les efforts et espérances : des investissements énormes en ressources humaines et économiques sont en cours ; nous avons indiqué cependant que ces Plans ne vont atteindre que 15% de chaque génération d'étudiants de l'enseignement secondaire obligatoire (CITE 2), dans l'année 2012 !

Nous retrouvons cette haute valorisation des langues étrangères chez les étudiants de français des établissements participant au projet CECA, comme nous l'avons indiqué au chapitre trois, et les élèves désireaient apprendre d'autres langues étrangères : plus de la moitié dans le cas de l'italien, un tiers d'entre eux pour l'allemand ou le portugais. Ils possèdent une image très favorable des avantages que possède la connaissance

de langues étrangères, quant à leur formation et développement de leurs capacités : la plupart estime que la langue étrangère – français ou anglais – est nécessaire ou importante pour l’amélioration de la capacité intellectuelle et la souplesse mentale, le développement de qualités personnelles (capacité de communication, se connaître soi-même) et sociales (connaître d’autres gens) ou bien en raison de son utilité socioprofessionnelle (trouver du travail, faire des études supérieures).

Disons encore que tous ces efforts concernent l’apprentissage des langues étrangères : l’accès au « plurilinguisme » des étudiants espagnols (affiché dans tous les programmes des partis politiques) ne concerne pas les langues « régionales »⁴ espagnoles (le catalan, le basque ou le galicien), qui sont presque complètement ignorées en dehors de leurs territoires : ces langues-là ne constituent jamais des langues à option dans les curricula des études de ESO, Bachillerato ou universités⁵. La considération de ces langues « autochtones » de la part des Espagnols est absolument négative, en termes d’intérêt ou de prédisposition à les apprendre : les langues que les étudiants de français des établissements participant au projet CECA désireraient apprendre sont l’italien, l’allemand, le portugais, le japonais, le chinois, le russe et l’arabe ; le catalan et le galicien n’arrivent que très loin derrière (moins de 15% des réponses), et le basque est absolument ignoré, comme l’attestent les réponses obtenues :

allemand	italien	arabe	catalan	galicien	japonais	chinois	russe	portugais	autres
24	43	11	10	7	15	14	12	19	0 grec : 2 basque : 1

Questionnaire 1, item 11. *Langues que tu désirerais apprendre (en plus de l’anglais et du français)*

Comme nous l’avons déjà indiqué au chapitre deux, on peut constater une sorte de blocage psychologique sur la question des langues « régionales », qui se retrouve des deux côtés : dans les communautés autonomes ayant une langue propre, la politique linguistique officielle est d’avantager leur langue « propre » au dépens de l’espagnol, et même de l’imposer de fait (par exemple, comme seule langue véhiculaire à l’école) aux habitants de langue maternelle espagnole de ces territoires⁶ ; en dehors des communautés autonomes respectives, on ignore les langues « régionales ». On pourrait hasarder comme conclusion que les politiques linguistiques ont été trop simplistes ou répondent à l’esprit de clocher, et n’ont pas su mesurer les enjeux des représentations sur les langues des habitants⁷.

Le français continue d’être considéré comme une langue importante, mais non plus essentielle (c’est l’anglais qui a cette image sociale) : elle est donc apprise seulement comme matière optionnelle, à partir de douze ans, par 30-35% de chaque génération

⁴ En Espagne, on ne peut pas utiliser cet adjectif (puisque les Communautés autonomes ne sont pas des régions), et on préfère l’expression : « langue propre ».

⁵ Bien sûr, il existe certaines exceptions : les zones frontalières de chaque communauté autonome, dans le cas des études secondaires ; les départements de langues romanes, dans les universités.

⁶ Nous croyons reprendre une représentation globale à l’Espagne sur cette question. Mais des différences importantes existent dans chaque Communauté autonome, que nous ne pouvons pas détailler ici.

⁷ Tout positionnement (comme celui que nous faisons) sur la question linguistique en dehors du “politiquement correct” entraîne des réactions à connotations fortement affectives. Nous en sommes conscients et en prenons le risque.

d'étudiants, comme nous avons établi dans le premier chapitre, et sans que des conditions d'une assomption sérieuse de ces études soient établie : le statut du français est celui d'une matière d'appoint ; les élèves peuvent décider d'abandonner le choix de cette matière (en faveur d'une autre) sans problèmes. On ne fait pas habituellement des groupes selon les divers niveaux ; les professeurs doivent constamment reprendre l'enseignement à zéro, par l'incorporation de nouveaux étudiants... Les efforts des élèves qui font ces études ne sont pas suffisamment reconnus : l'une des revendications des associations de professeurs de français consiste depuis de nombreuses années à ce que la langue optionnelle puisse être une matière de l'examen de « selectividad » (examen final des études secondaires, ou « bac »). Le niveau d'exigence, les capacités réellement acquises en fin d'année, et donc les attitudes en classe en subissent les conséquences : nous avons vu qu'il existait – dans certains cas – une grande permissivité à l'égard de certains comportements (élèves qui viennent en classe sans leur matériel, par exemple) : peut-être est-ce là l'une des raisons. Ceci explique de même les représentations nuancées des enseignants sur leur métier, que nous avons indiquées au chapitre cinq : leur travail est qualifié de « intéressant, agréable, dur, frustrant ». L'inconfort de l'enseignant ne dérive pas des conditions matérielles de l'exercice du métier (groupes peu nombreux ; matériel et ressources de qualité), mais des conditions (établies par l'administration) où la matière est enseignée et des représentations, attitudes et comportements qui en découlent.

6.3.2. Les contenus à enseigner et à apprendre : l'idéologie du français

Les contenus à apprendre, qui sont articulés à des objectifs qui leur correspondent, révèlent une représentation des bienfaits assignés à la matière, quant aux capacités, habiletés et comportements langagiers à acquérir, quant à la formation intellectuelle (connaissances, développement de facultés générales) et socioculturelle (rapport au monde, culture...), et aussi quant aux attitudes (croyances, valeurs, normes). Ils constituent par là un précieux indicateur des représentations des professeurs de français quant à leur propre système de valeurs et du rôle que l'administration assigne à cette matière.

Nous désignons par contenus d'enseignement/apprentissage non seulement les contenus traditionnels (savoirs sur la langue ; éléments culturels), mais aussi les habiletés langagières (compréhension et expression, orale et écrite ; savoir faire langagiers) et attitudes (représentations, comportements) à acquérir par les élèves qui constituent un objet d'enseignement et d'apprentissage à l'aide des différentes activités.

La grammaire

La grammaire en tant que savoir (connaissance du fonctionnement de la langue française) et en tant que savoir pratique (applications grammaticales sous forme d'exercices) occupe une place importante des activités, surtout à l'écrit, où se manifestent principalement les difficultés de la langue française. Nous constatons ainsi que les contenus de grammaire constituent une part importante des savoirs exigés des élèves ; c'est en fonction d'eux que de nombreux exercices se construisent ; c'est la correction à l'écrit (correction du point de vue grammatical et orthographique) que l'évaluation vise en premier lieu. La rigueur à ce sujet n'est pas exercée d'une façon rébarbative, et le climat de classe reste détendu à tout moment.

L'attachement aux connaissances grammaticales constitue l'une des caractéristiques majeures de l'enseignant du français en Espagne, et il révèle à la fois une représentation particulière sur la « langue » française. Cet attachement tient tout d'abord à la tradition de formation, puisque les professeurs ont été formés dans ce système de valeurs ; il découle aussi des orientations de l'administration et des manuels eux-mêmes, qui font une large part à une pratique réglée de la langue (c'est-à-dire, selon des modèles grammatisés de son fonctionnement) de la part des élèves. Il est vrai que le curriculum officiel subordonne les savoirs sur la langue aux autres contenus de formation (habiletés linguistiques, compétences concernant le savoir être et le savoir apprendre...) : ils ne constituent donc pas les objectifs de l'apprentissage, mais ils sont institués tout de même comme le point premier à acquérir. Les professeurs concernées ne mettent aucunement en question cette priorité (sauf dans l'un des cas) : elles participent en effet à cette idéologie de la langue française, qui veut que la langue soit réglée par la grammaire, que la connaissance de la grammaire soit absolument nécessaire pour apprendre une langue, ou même qu'une langue étrangère ne puisse s'apprendre à l'école qu'à travers des règles (exercices d'application et de pratique guidée ; explications du professeur ; conceptualisation du fonctionnement). On est loin de la représentation de la langue en tant que faculté qui s'acquiert naturellement par contact et imprégnation inconsciente, en laissant l'étudiant développer lui-même ses propres intuitions langagières et en favorisant après coup la réflexion sur la langue.

Cette représentation de la langue se prolonge ainsi vers la concession d'une importance considérable à l'écrit, où les règles de grammaire ont une raison d'être incontournable : une part très importante du travail de l'élève est ainsi consacré à remplir par écrit des exercices de tout ordre dans leur cahier. Aussi, la sensibilisation envers les règles qui régissent l'oral (marques orales de la formation du genre, du pluriel, des temps verbaux, schémas intonatifs, etc.), et donc leur prise en compte, se fait en rapport à l'écrit : on dirait que l'expression orale « correcte » dérive d'une bonne performance à l'écrit et, de fait, une grande partie du travail de classe prend la forme d'une oralisation de l'écrit. Finalement, c'est la langue « standard » ou internationale, non marquée sociologiquement (ni français soutenu, ni français familier : français de Paris) qui est présentée aux élèves (à partir des manuels et des enregistrements, où le registre familier y est absent, sauf dans quelques cas) et qui constitue la norme à suivre – lexique, morphologie, syntaxe : négation, questionnement, prononciation – dans les échanges linguistiques qui se produisent en classe.

Les capacités orales (compréhension-expression)

L'acquisition par l'élève d'une expression orale correcte (capacité à comprendre et à exprimer des messages simples) est posée par les administrations éducatives comme l'un des objectifs principaux de l'enseignement du FLE. Nous constatons cependant que le travail de classe consiste surtout à préparer la mise en œuvre de cette capacité (à travers des exercices de tous types), pas à la développer d'ores et déjà, dans des prises de parole constantes et graduelles en difficulté, de la part de chacun des étudiants. Les élèves pratiquent l'oral, il est vrai : mais c'est un oral guidé par les exercices écrits, et les tâches communicatives réelles ou simulées comme telles n'occupent pas la place centrale de la séquence didactique. On ne destine ainsi qu'une courte période de temps aux activités de communication « libre » où l'on reprendrait les acquis antérieurs. Dans certains cas cependant (C.), l'expression orale est exercée d'emblée (on se met à parler,

et on subvient aux besoins qui se posent au fur et à mesure, voir annexe, extrait 5). De même, le travail de systématisation orale (appropriation, répétition, stockage des structures en mémoire de longue durée, création de comportements linguistiques) occupe peu de place et de temps : on se contente de la réalisation de l'exercice consigné, en estimant que l'apprentissage s'est produit à partir d'une seule réalisation. On est donc loin ainsi du modèle d'acquisition propre à la méthodologie SGAV, et le modèle « communicatif » n'y est pratiqué qu'en surface. Les épanchements communicatifs spontanés ne sont pas réprimés, mais ne constituent pas habituellement le mode d'organisation de la parole : ils ne sont que source d'erreurs, de calques, d'interférences. Le rôle du professeur de français consiste, de fait, à essayer d'installer chez l'élève une langue correcte et à éviter le charabia : c'est aux dépens de l'expression personnelle que cela se fait (sauf dans le cas signalé).

Malgré l'objectif déclaré des autorités éducatives, malgré la volonté des professeurs elles-mêmes, les activités de classe concèdent donc une part essentielle à l'écrit, et le travail de l'élève est ainsi consacré principalement à compléter par écrit des exercices de tout ordre dans leur cahier, et à oraliser de l'écrit... Il existe ainsi une contradiction entre la représentation de la langue et les pratiques de classe : on admet que savoir une langue c'est savoir parler cette langue, mais l'absence d'une communication « authentique » et la concession d'une importance considérable à l'écrit, où les règles de grammaire manifestent toute leur raison d'être, empêchent l'acquisition de cet objectif. Cette contradiction manifeste deux faits, à notre avis :

- la prégnance d'un modèle scolaire de l'enseignement et de l'apprentissage linguistique (langue maternelle, langues étrangères), qui privilégie l'écrit au détriment de l'oral. Des raisons de plusieurs ordres y interviennent : organisation du travail des élèves en classe plus facile, gestion plus complexe des activités orales (car risque de débordements, surtout dans les classes plus nombreuses), évaluation des connaissances et des acquisitions plus objective, hétérogénéité des groupes d'élèves, configuration de l'espace-classe, attitudes des élèves... N'oublions pas que tous les examens de langue étrangère que les élèves doivent passer, tant au niveau interne qu'externe (bac, accès à des formations professionnelles ou supérieures), ne concernent que l'écrit ou privilégient de façon nette l'écrit.

- le maintien d'un des « mythes » au sujet de la langue française: savoir parler le français consiste à bien parler le français ; le « baragouinage » en français étant absolument hors de question, l'élève ne doit aucunement « se lancer » à parler avant de dominer le système grammatical, ce qui se fait grâce à l'écrit. Cette idéologie de la langue conditionne également le type de langue enseigné, comme nous l'avons souligné ci-dessus.

La prononciation

La prononciation correcte, ou du moins sans accent, d'une langue étrangère a été historiquement un désir impossible à réaliser de la part des Espagnols : les modèles à imiter laissaient beaucoup à désirer, et les descriptions des phonèmes étaient basées sur l'impression acoustique et non pas sur leurs caractéristiques articulatoires. Ainsi, l'Espagne a eu, traditionnellement, une attitude d'abandon à cet égard, attitude appuyée par le fait qu'on constate que presque tous les étrangers (anglais, allemands, français, maghrébins notamment) ont les mêmes problèmes que nous, et parlent

l'espagnol avec un fort accent dérivé de leur langue maternelle. Bien sûr, on observe aussi avec étonnement la facilité avec laquelle d'autres étrangers (des pays de l'est) sont capables de parler l'espagnol sans accent : on en conclut une facilité de certains, et une impossibilité pour d'autres, à bien prononcer une langue étrangère.

Tout cela révèle une croyance qui est ainsi solidement ancrée dans les esprits : bien parler une langue étrangère consiste avant tout à bien la prononcer. De là, la volonté (des parents, de l'administration) de faire commencer l'apprentissage d'une LE dès le primaire, voire l'école maternelle, pour habituer l'ouïe aux sons étrangers dès que possible, en faisant venir des « natifs ». Posséder une bonne prononciation en langue étrangère est ainsi à la fois un grand atout (qui produit de l'admiration), mais à la fois un au-delà inaccessible, et donc qu'on méprise pour soi-même : c'est ainsi qu'on trouve dans les réponses des élèves l'idée selon laquelle posséder une prononciation correcte en LE n'est pas nécessaire ou n'est pas trop important, et qu'il suffit de se faire comprendre (voir chapitre 4.3).

Plusieurs constatations servent de complément et d'appui à ce fait : la transcription phonétique (API), révolution essentielle que les méthodes audiovisuelles SGAV incorporent, était ignorée de la part des manuels audiovisuels édités en Espagne (sauf exceptions), et de nombreux manuels communicatifs continuent de l'ignorer le long des années 1990. Ce n'est que dans les manuels importés de la France (pas tous) que ce souci se manifeste. Disons aussi que la phonétique, comme matière, est entrée dans les Plans d'étude des Facultés (formation initiale des professeurs de langue française) à partir des années 1985-90 (sauf exceptions), et que, par conséquent, les professeurs de français ne possédaient pas tous des connaissances en didactique de la phonétique suffisantes. C'est encore le cas chez les nombreux professeurs de français issus des écoles de traducteurs/interprètes, où cette matière n'est pas présente dans les curricula de formation. Le professeur se limite ainsi à faire apprendre le code de transcription écrit-oral (et à l'inverse), pour les principaux phonèmes ; des paires minimales (listes de mots opposés par un seul phonème) sont proposées, ainsi que certains exercices sur les différentes intonations (surprise, interrogation, etc.), mais il n'existe pas de démarche globale d'acquisition de la prononciation française, et cette question est habituellement laissée à l'imitation plus ou moins instinctive de la part des étudiants du modèle offert par les professeurs et les enregistrements. Par exemple, on ne propose normalement aucune explication concernant le mode d'articulation des phonèmes qui posent problème aux hispanophones (à partir d'une étude contrastive), ou bien un travail sur le rythme de l'élocution française.

Le contenu culturel

Les remarques que nous allons faire sur ce point vont nous permettre de compléter les valeurs de formation assignées à la langue française, et nous aident donc à construire les représentations idéologiques que les professeurs (et l'administration) possèdent à cet égard. Nous avons établi au chapitre trois, à partir des données fournies par les enquêtes sur le rôle de l'écrit et de l'oral, l'éventail des questions culturelles qui étaient présentées aux élèves dans les cours de langue française. L'analyse des manuels (au chapitre cinq), nous a permis de les compléter. Celles-ci concernent ainsi :

- les centres d'intérêt des jeunes : la famille, les copains, les professions et les métiers (avenir professionnel avantages, inconvénients, et caractéristiques des différents travaux), le lycée, les loisirs, les sports, l'emploi du temps de l'étudiant, les droits et les obligations chez eux, les problèmes des adolescents, les habitudes de vie...

- des sujets d'actualité : la vie quotidienne, la violence à l'école, l'anorexie, des faits divers ...

- des questions socioculturelles, en rapport avec la culture et la civilisation de la France, et dans une moindre proportion, celle des autres pays francophones : la ville, le week-end/les vacances (activités, séjours, voyages, transports), le tourisme (par exemple, à l'occasion d'un voyage à Paris), les fêtes traditionnelles françaises, la nourriture et la gastronomie française ; les aliments, les plats, les restaurants, la cuisine, les recettes, les achats ;

- les connaissances culturelles concernant l'histoire de la France, ses grands personnages historiques, les grands écrivains ou les artistes (peintres) et une série de connaissances pratiques sur la France : le drapeau, le régime politique, la position géographique (avec une carte illustrée, et des images du pays), les frontières naturelles, quelques monuments, quelques personnages, quelques écrivains... À titre d'exemple, les personnages célèbres qui sont cités sont : Blaise Pascal, Antoine Laurent Lavoisier, Louis Pasteur, Irène Joliot-Curie, Le Corbusier) ; les questions d'histoire concernent le Moyen Âge, la cathédrale de Chartres, le Grand Siècle et le château de Versailles, la Révolution Française et la Bastille... Une part spéciale est assignée à la France moderne : la cité des Sciences et de l'Industrie de la Villette (Paris), la Tour Eiffel, les origines du cinéma...

- le visionnement des enregistrements nous a permis de constater finalement que des exposés sur des pays francophones sont incorporés (histoire, géographie, gastronomie, etc.), ou encore sur les départements d'outre-mer : la Guyane, par exemple ;

- des thèmes « transversaux » : l'égalité homme-femme, la coopération dans les tâches ménagères, l'hospitalité, l'amitié, le respect de la diversité.

Les supports pour le travail linguistique des questions culturelles sont d'autre part très variés, et privilégient la catégorie « document authentique » : des émissions de radio, un téléjournal, des articles d'un journal d'un lycée, des enregistrements du dialogue d'une BD, des chansons, des extraits d'émissions de télévision, des publicités, la page web de « Le Monde », des vidéos (sur des sujets actualité), des petites annonces, des narrations (par exemple, *Le Petit Nicolas* de Sempé), des publicités (page web, magazine « Label ; par exemple, le texte-image d'une annonce publicitaire d'un rouge à lèvres Revlon), des textes informatifs, des articles de presse (sur l'anorexie, le sport, des faits divers originaux à commenter en début de cours comme « Le 1^o Février à 20h, 5mn sans lumière », etc.), des roman-photo, des dialogues (par exemple, des dialogues tirés d'un court métrage : *Un gars une fille* ; *Caméra Café*, etc.)...

Tout ceci montre l'importance des questions culturelles dans l'enseignement du français : c'est un trait signalétique de cette matière, qui la distingue nettement de l'anglais langue étrangère par exemple. Les professeures ont une conscience aiguë de cette réalité ; pour elles, la transmission culturelle doit accompagner la transmission

de la langue. Elles participent donc à cette attitude générale, ancrée dans une représentation traditionnelle de la matière (qui voulait rivaliser jusqu'au milieu du XX^e siècle avec le latin, quant aux objectifs culturels et intellectuels), qui peut se manifester sous le couvert de l'idée suivante : le français ne peut pas rivaliser avec l'anglais quant à son utilité fonctionnelle (moyen de communication), et c'est à travers d'autres qualités que cette matière doit justifier sa présence dans les cursus et remporter l'intérêt des élèves. Comme le dit l'une des professeures elle-même (A.) :

« [enseigner le français] c'est d'une manière simplifiée donner les outils primaires d'une langue, mais d'autre part c'est montrer la France de tous ses côtés, c'est transmettre ce goût du français, le savoir-faire, le savoir-vivre, et pourquoi pas faire un peu de théâtre, rigoler, exagérer, blaguer... ».

Plurilinguisme et multiculturalisme

À cet égard, nous croyons que la réalité observée dans les quatre lycées (enquêtes, enregistrements) met en relief tout un pan de la réalité actuelle, qui est souvent négligé : les zones rurales constituent des zones à part, des îlots presque oubliés où l'uniformité (une langue, une culture) reste la règle et où les problèmes ne consistent pas à accepter la diversité, à gérer les différences ou à accepter d'être tolérant. Les problèmes sont d'une autre nature : comment sortir de l'enfermement, comme fournir la possibilité d'accès aux manifestations culturelles pour ouvrir les mentalités aux autres réalités et répondre au désir de « voir » le monde.

Comment poser ainsi la question du plurilinguisme et du multiculturalisme dans ces zones rurales ? Dans quelle mesure le contact avec deux langues étrangères (anglais, français) favorise-t-il chez les élèves une meilleure compréhension de la réalité d'une société européenne plurilingue et multiculturelle, et une prise en compte du monde complexe d'aujourd'hui ? Même à un niveau réduit, il est sûr que la langue étrangère (français et anglais), les façons de vivre différemment qui sont présentées, permettent aux élèves d'ouvrir leur champ de vision : qui aurait entendu parler du *da Vinci Code* ou d'Amélie Poulain sans le cours de français ? Les villages en question possèdent bien sûr des salles de cinéma, mais rien que les grand succès hollywoodiens sont à l'affiche...

L'une des caractéristiques principales des professeures est en effet leur disponibilité à combler ce trou (ou même « fossé ») d'expériences culturelles grâce à l'organisation d'activités complémentaires (« extrascolaires »), qui sont des activités librement décidées par les professeurs eux-mêmes, et qui exigent un important effort de travail en dehors des cours, comme nous l'avons exposé au chapitre deux. Nous reprenons les différentes activités qui ont été organisées (ou co-organisées), puisqu'elles nous permettent de nous rendre compte de l'important investissement personnel qu'elles impliquent :

- des échanges scolaires : l'IES Peñalba a organisé un échange scolaire, d'une durée de deux semaines, avec le village français Cherves-Richemont (Charente) ; l'IES Luis Carrillo a organisé un échange de lettres et de courriels avec les élèves du Collège des Trois Mares, de l'île de la Réunion, et a préparé la venue des élèves de ce collège à Baena au mois de mai 2007 ;

- des voyages en France : deux groupes d'élèves de l'IES Reyes de España ont fait un voyage culturel à Paris au mois d'avril 2007) ; l'IES Luis Carrillo a fait également un voyage culturel à Paris au mois de Juin 2007 (« Sur les traces du Graal ») ;
- des déplacements aux villes proches pour assister à diverses manifestations culturelles : la « Semaine du cinéma français », à Ciudad Real, avec un visionnement de différents films, en français, en version originale ; des représentations théâtrales, qui ont eu lieu soit dans le centre culturel du village (IES Hiponova) ou bien dans des villes proches (représentation à Granada de « Le tour de France ... en farces ! », à laquelle assistent les élèves de l'IES Luis Carrillo et de l'IES Reyes de España) ;
- des visites culturelles et des excursions (en fonction des groupes et des matières : en biologie, visite de l'environnement, en culture classique, du théâtre, en sciences, le parc des sciences et des expositions temporelles ...). Ainsi, l'IES Reyes de España a organisé une visite au supermarché « Alcampo » (Auchan) pour connaître les différents produits alimentaires français que l'on peut acheter dans cette ville... ;
- la participation à des projets européens d'ordre linguistique (Programme Comenius), sur le sujet « Construire l'Europe du futur à travers la diversité culturelle » (IES Peñalba) ;
- des manifestations culturelles au lycée : une « Foire du livre » (IES Hiponova), des représentations de théâtre et des concerts didactiques (à l'occasion des activités proposées pour la fête de la Constitution ou de la Communauté Andalouse normalement) ;
- des concours de desserts français (1^o ESO et 2^o ESO) au cours du 3^o trimestre ; « A la découverte de la gastronomie française » : vente de plats et desserts français (3^o ESO et 4^o ESO) à la fin du 2^o trimestre (IES Luis Carrillo) ;
- la composition d'un Journal du lycée en français (IES Luis Carrillo; IES Hiponova)...
- Il existe en effet une longue tradition, surtout dans les lycées des zones rurales, de faire sortir les élèves de leur entourage proche, pour leur faire découvrir des musées, des villes, des entreprises, etc., et pallier de cette façon une réalité proche certainement limitée du point de vue culturel. Pour de nombreux élèves, ce moyen est le seul qu'ils ont eu de sortir de leur village.

Les cours de français constituent ainsi un facteur énorme de conscience multiculturelle pour ces élèves : ils leur permettent d'être ancrés sur la réalité du monde, et leurs réponses à l'égard du rôle de la langue française le montrent (voir chapitre deux). Les professeures en sont conscientes, et essaient de faire de leur mieux pour que leurs élèves participent au monde d'aujourd'hui malgré les conditions matérielles défavorables du contexte rural.

Les professeures, à travers leur cours (travail sur du matériel authentique, rapports avec des lycées étrangers, visite de sites internet, voyages dans le pays) et à travers les activités culturelles qu'elles organisent, mettent ainsi en œuvre une dimension interculturelle : l'identification de l'altérité, l'observation de la culture propre et la conscience de l'identité propre, la connaissance des expériences des habitants d'autres pays et d'autres cultures, la comparaison des différentes réalités observées. Avec M. Byram, B. Gribkova et H. Starkey (2002), on pourrait ainsi se demander dans quelle mesure cela prépare l'élève :

- à entrer en contact avec d'autres cultures, d'autres gens, d'autres comportements ;
- à transformer les attitudes : l'élève se sent-il citoyen du monde ? élimine-t-il son « complexe » d'appartenance au monde rural, d'être différent des autres citoyens de son pays ? est-il conscient de ses particularités socioculturelles ? possède-t-il une volonté d'en savoir plus sur les autres et de les comprendre ?
- à faire qu'il envisage sans « complexes » les rapports aux autres jeunes, qu'il se sente égal à eux...

À cet égard, nous devons répondre que le laps de temps pendant lequel le travail de recueil de données et d'observation s'est effectué est trop court pour conclure de façon sérieuse : il faudrait assurer un suivi des élèves concernés, mieux les connaître. En tout cas, le germe d'une dimension nouvelle dans leur formation est certainement posé.

Et aussi, la participation des professeures à cette recherche et le travail qu'elles ont réalisé manifeste une ouverture d'esprit quant à leur façon de faire les choses, une volonté de mieux se connaître elles-mêmes, de se soumettre à l'œil observateur d'autres (collègues, chercheurs), de réfléchir à leur propre pratique et à leurs propres représentations et valeurs, d'en discuter et de modifier leurs comportements. Plusieurs de ces qualités sont mises en relief par Edelhoff (cité par Sercu, 2001, p. 255-256) en tant que constitutives du profil du professeur apte à un enseignement interculturel (nous ne signalons que celles appartenant au domaine des attitudes) :

- être disposé à partager des expériences et des significations ;
- considérer le point de vue des autres et vouloir en connaître davantage sur soi-même ;
- adopter le rôle de médiateur culturel.

Comme conclusion, les choix quant aux contenus d'enseignement et d'apprentissage faits par les professeures participant au projet, mais aussi par les manuels, révèlent ainsi une idéologie de ce que c'est le français :

- communiquer c'est parler grammaticalement : parler le français est synonyme de bien parler, donc on doit apprendre le français par des règles ;
- bien parler est aussi bien prononcer : avoir une bonne prononciation est un objectif désirable que certains acquièrent de façon naturelle grâce à leur « facilité » pour les langues ;
- la langue française est une langue de culture ; la langue française est la langue de la poésie et de la littérature ; on apprend le français car cela permet d'accéder à une culture universelle ;
- les langues étrangères (dont le français) permettent une ouverture des esprits et l'acquisition d'une conscience multiculturelle...

6.4. Les comportements et les attitudes des élèves

Des élèves attentifs, respectueux, dociles...

Les élèves se tiennent correctement, sont attentifs et suivent normalement les cours (malgré des exceptions ponctuelles) ; ils répondent aux questions qu'on leur pose, se comportent de façon naturelle en classe, c'est-à-dire qu'ils gardent une certaine

spontanéité (sourires, gestes, regards), et ne sont point tendus... On peut remarquer que, malgré la présence des caméras⁸, ils ont agi comme ils le font d'habitude, avec leurs gestes, leurs bruits, leurs bavardages. Les élèves bavardent en effet assez souvent entre eux : c'est une constatation commune aux quatre lycées qui ont participé à la recherche. Le bruit de fond et les chuchotements sont assez fréquents surtout en début du cours, et spécialement dans les lycées où les groupes sont les plus nombreux (une trentaine, IES Hiponova) ; quand il y a de petits groupes, l'œil du professeur est bien plus présent et les élèves se sentent plus contrôlés. Les similitudes concernant ce point ne doivent pas cacher que ce comportement varie surtout selon le moment du cours et selon le type d'activité mise en œuvre (le travail en binôme ou en petits groupes favorise des épanchements !). Bien que les élèves aient un âge censé être conflictuel (15-16 ans), on ne trouve pas de problèmes de mauvaise conduite. Les élèves sont respectueux et l'ordre est remis dès que l'on demande silence, à l'aide de consignes du type : « ça suffit », « c'est bon », « on y va », « silence », « au travail »..., qui sont parfaitement comprises et accomplies dès qu'elles sont entendues, sauf exceptions. L'ambiance générale des cours est donc acceptable.

Cette constatation permet de poser l'hypothèse suivante : les élèves des zones rurales sont « normalement » plus sages que ceux des zones urbaines et périurbaines, mais il nous manque de données complémentaires pour en faire une conclusion définitive ; il ne faut pas oublier non plus que les élèves qui ont choisi le FLE (matière optionnelle) sont en principe de « bons » élèves (avec une majorité de filles).

Le rapport unidirectionnel se double d'un type de communication d'ordre pédagogique (voir plus loin, les interactions), et le professeur doit recourir habituellement à un encouragement de la prise de parole de la part des élèves. Les professeurs sont les guides d'un travail, se montrent proches des élèves et disposés à les aider continuellement, s'efforcent d'être communicatifs, travaillent méthodiquement, sont patients et compréhensifs avec l'attitude parfois nonchalante des élèves... Les élèves ne sont jamais grondés s'ils se trompent, et le professeur intervient rapidement si des moqueries se produisent à cause d'erreurs ou de lapsus (ou bien on rigole sans méchanceté, si c'est amusant) ; au contraire, souvent des compliments du type : « ok, très bien, tout à fait ça... » vont raffermir l'auto-estime de nos élèves, et sont tout à fait nécessaires.

Des élèves « bien dans leur peau »...

L'ambiance de la classe est détendue, normalement, voire parfois trop détendue (selon l'appréciation des autres équipes) au cours des activités de communication libre, ou quand les élèves se déplacent dans la salle d'informatique, à moins que le groupe d'élèves soit réduit et donc plus facilement contrôlable de la part des professeurs. On peut ainsi caractériser le climat de classe comme « à très faible degré d'anxiété » : les élèves montrent une attitude de bien-être, ou de naturel, qui n'empêche nullement une attitude de travail, d'effort, de concentration, d'écoute attentive, quand la tâche à

⁸ Il faut dire à cet égard que c'étaient les élèves eux-mêmes (à tour de rôle) qui « filmaient » : bien sûr tous voulaient le faire. Il n'y avait donc aucun « étranger » dans la salle de classe, devant qui montrer une certaine retenue. On avait également obtenu leur accord (et celui de leurs parents) pour être filmés sous la condition que ces enregistrements n'allaient être utilisés que dans les buts professionnels marqués par le cadre de la recherche CECA.

accomplir l'exige, ou du moins de la part des élèves qui sont intéressés. Parfois (surtout dans les groupes plus nombreux), un certain pourcentage d'entre eux sont distraits : on ne force pas les élèves à travailler malgré eux ; s'ils ne veulent rien faire, c'est leur problème, pourrait-on conclure...

... mais pas trop enthousiastes

Les élèves obéissent de bon gré : ils suivent les indications du professeur, et, même parfois ils semblent s'ennuyer (bâillements) ; ils n'exigent pas de faire autre chose : ils admettent que c'est comme cela qu'il faut apprendre une langue. C'est sûr que, pour eux, la langue étrangère est une matière comme une autre, avec des caractéristiques spécifiques qui la font plus ou moins attrayante, mais on est loin du slogan : « il faut faire vivre la langue étrangère en classe ». Cette constatation est appuyée par les données obtenues au chapitre deux, qui montraient que la langue étrangère (anglais ou français) était très peu utilisée en dehors du cadre scolaire (pour écouter des chansons, dans le cas de l'anglais ; mais pas pour voir des chaînes télé étrangères, surfer sur le net, ou lire des magazines...) et, en tout cas, de façon très irrégulière et minoritaire. Les possibilités de pratiquer les langues apprises au lycée avec des étrangers sont également très réduites, étant donné que les établissements concernés se situent dans des zones rurales éloignées des axes touristiques.

Ils peuvent être motivés pour apprendre le français (de fait, ils l'ont choisi comme matière optionnelle, et considèrent le français LE comme une matière utile), mais pas suffisamment pour montrer une attitude enthousiaste et faire les nombreux exercices et activités qui leur sont demandés, qu'ils exécutent cependant patiemment comme un devoir à faire. Le problème du manque de motivation des élèves est ainsi généralement constaté, et souvent le professeur se trouve dans l'incapacité de changer les attitudes et doit s'appuyer sur les pratiques habituelles, puisqu'elles sont sécurisantes : ce sont les règles du jeu de la communauté de travail telles qu'elles sont fixées pour toutes les matières, et c'est ce que les élèves attendent du professeur. Certains professeurs constatent même un « blocage linguistique » de la part des élèves : leur faible disposition à parler, à s'exprimer, à prendre la parole pour dire des choses personnelles ; constatation qu'on pourrait étendre à l'ensemble des matières, mais qui se répercute plus négativement sur les cours de langue. Il faut remarquer le contrepoint de certains cours, où des activités plus « authentiques » ou moins préfixées par le contenu grammatical sont mises en œuvre (voir annexe, extrait n° 6, par exemple) : les élèves se montrent plus loquaces, plus vifs, plus remuants aussi, étant donné que leur professeur les pousse à une expression plus libre et non prédéterminée, et assume un certain « désordre » dans ses cours. Mais avec une participation plus nombreuse, cela tournerait à une dérive incontrôlable quant à la discipline : le blocage linguistique de la part des élèves est-il le prix à payer pour le maintien de l'ordre en classe et le contrôle des élèves ?

Quant au regard porté par les autres équipes sur les attitudes et les comportements des apprenants, les données d'observation mettent en relief une double réalité. Parfois, on souligne que les élèves espagnols sont sérieux, qu'ils font ce qu'on leur dit de faire, qu'ils sont très motivés, qu'ils sont contents et qu'ils ont l'air de se plaisir à faire ce qu'ils font (apprendre le FLE) ; d'autres fois, on souligne que les élèves semblent être obligés d'apprendre, qu'ils ne sont pas motivés... Cela dépend soit des cours observés, soit des

phases de la leçon (certaines activités sont plus motivantes), soit, comme l'indique l'équipe espagnole, du nombre d'élèves: « dans les cours nombreux, les élèves ne sont pas trop motivés, car les activités de classe sont moins participatives et actives ».

De même, quant à la question concernant la participation des étudiants, on estime que : « Les étudiants n'ont pas peur de poser des questions, et l'enseignant répond toujours gentiment », mais aussi, par contre : « Ça ne marche pas bien. Les étudiants ne posent pas de questions ». Ces remarques portent probablement sur des données différentes, selon les cours analysés, et selon le type d'activité qui y était faite. Il est vrai que les élèves espagnols se montrent peu disposés à prendre la parole de façon spontanée (sauf si on implique les élèves de façon personnelle, ce que certaines professeurs font avec succès), mais aussi qu'ils ne se montrent pas réticents à répondre à une question posée par le professeur : ils ont bien intériorisé cette « règle » du jeu de la classe de langue (questions-réponses fréquentes et courtes), et ils ne restent pas bloqués, en silence.

L'ambiance en classe : détendue ou peu sérieuse ?

Les observateurs externes (regards croisés) constatent plusieurs particularités dans les comportements des élèves et des professeurs espagnols, quant au silence (élèves espagnols bruyants), quant au rire (élèves espagnols qui rient et qui sourient bien plus), et quant au respect / non respect des normes de discipline (attitudes plus décontractées en Espagne, réactions des professeurs moins sévères). On est même surpris de trouver « une classe petite, mais bruyante » ! Si les chuchotements des élèves – en langue maternelle bien sûr – existent dans tous les pays, les élèves espagnols sont plus bruyants ou montrent moins de gêne à chuchoter entre eux : ce serait un comportement « naturalisé », qu'il ne faut point cacher. Quant à la question du « rire », elle montre bien que l'ambiance de la classe en Espagne est détendue : le rire est une réaction naturelle, à travers laquelle les adolescents manifestent qu'ils sont contents, à l'aise, vivants, sans stress, ce qui est bien pour apprendre une LE. En effet, le commentaire : « on rit quand il se produit une chose drôle, mais on ne se moque pas de quelqu'un » est importante, et évite toute méprise à ce sujet : c'est un rire « sain », « naturel ».

On peut réagir de deux façons à ces observations, toutes deux parfaitement justifiées (« cette classe est vivante » ; « cette classe n'est pas assez sérieuse »), étant donnée que la frontière entre les deux est difficile à établir, et constitue une question qui dépend du modèle pédagogique intériorisé par chaque professeur. Des études récentes⁹ font état du fait que les professeurs espagnols, surtout dans certaines matières, perdent 20% de leur temps à mettre de l'ordre en classe, à organiser les activités et à mettre les élèves en situation de travail, ce qui classe l'Espagne au rang n° 3 mondial dans cet aspect (temps utilisé à établir et à garder la discipline en classe) : ce n'est pas le cas des cours de FLE observées dans ces enregistrements, mais les valeurs de l'effort, de la rigueur, du dépassement de soi, ou même la croyance à la possibilité émancipatrice à travers les études seraient moins partagées de nos jours qu'auparavant par les apprenants, et de façon particulière par les garçons. Ainsi, dans les enregistrements, nous pouvons voir que certains élèves (IES Hiponova, Montefrío ; IES Reyes de España, Linares) n'ont point apporté leur manuel ou leur cahier d'exercices, que d'autres manifestent

⁹ Ainsi, *El País*, 20 avril 2009, et aussi le *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en Secundaria Obligatoria*, réalisé sous la direction de l'Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en 2008.

http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/MECavance_resultados_2008.pdf [18.03.2010].

une attitude nonchalante... Les réponses (voir chapitre cinq) concernant leur image en tant qu'élèves montrent cependant qu'ils conçoivent leur condition d'étudiant surtout en termes de travail et d'étude (l'idée d'effort arrive assez loin derrière) : il faut dire aussi qu'un certain nombre d'élèves ont tendance à extérioriser une attitude face au groupe différente de ce qu'ils ressentent au fond d'eux-mêmes, car il continue d'être mal vu de se déclarer travailleur, studieux, responsable dans son travail (« *empollón* »), et l'engagement dans l'apprentissage constitue pour certains une perte de l'identité sociale qu'on veut transmettre aux autres...

Les élèves espagnols ont vraisemblablement plus de liberté pour se déplacer en classe, pour intervenir spontanément en classe, pour manger du chewing-gum (même si c'est défendu), et surtout pour s'habiller comme ils veulent, ce qui n'est pas permis dans certains pays où il existe l'imposition d'un uniforme au collège et au lycée. La question de l'uniforme devient pour ainsi dire emblématique, aux yeux de l'équipe espagnole, qui révèle un choix de valeurs, et même un choix de société : les élèves espagnols ont plus de liberté que les élèves d'autres pays (puisqu'ils sont libres de porter les vêtements qui leur plaisent!).

Tout compte fait, il est difficile d'adopter une conclusion d'ensemble sur ces questions : le fait que les élèves espagnols s'habillent comme ils veulent, ou que certains élèves mangent du chewing-gum ou des bonbons en classe, même si c'est défendu, que les classes soient vivantes et bruyantes : est-ce un signe de relâchement global de la discipline, de l'absence de peur à enfreindre ces règles puisque ce n'est pas considéré grave, d'une attitude non sérieuse face au travail scolaire... qui mènent à une diminution dans les niveaux d'exigence et donc des taux de réussite? C'est le discours que certains pédagogues martèlent constamment en Espagne. Il faudrait récupérer ainsi la discipline et la culture de l'effort : en Espagne aussi, dans les collèges privés (ceux régis par les congrégations religieuses, notamment, qui sont soutenus par l'État), on impose l'uniforme aux élèves, la discipline est bien plus sévère que dans les collèges et lycées publics, l'encadrement y est plus autoritaire... Mais l'obtention de taux de réussite plus élevés dépend-elle de ces facteurs, ou bien de la sélection au départ des élèves dans les classes moyennes et du rejet des fils d'émigrants? Car c'est l'école publique qui assure principalement en Espagne l'intégration des minorités linguistiques et culturelles. Ce serait intéressant de pousser les analyses dans ce sens, avec une collecte de données plus vaste.

6.5. L'enseignant de langue étrangère

La recherche que nous avons effectuée (enquêtes, analyses, réflexions, mises en commun dans des réunions de travail) montre qu'il y a de grandes coïncidences entre les quatre établissements analysés. Elle nous permet d'ores et déjà de définir un profil unificateur du « professeur de FLE en zone rurale au sud de l'Espagne », même si des différences de « style » d'enseignement (personnalité de chacune des professeures) subsistent³⁰ : il est évident que le cadre institutionnel (qui impose un programme), les consignes générales quant à la rédaction des manuels, la formation académique (trois professeurs sur quatre ont fait leurs études universitaires à la même université), et le même type de contexte (rural) qui comporte des similitudes entre les élèves constituent des facteurs qui gommant les différences personnelles du professeur. Ainsi, l'une des constatations faite par une professeure (D.) est : « L'impression de *Moi, je fais*

³⁰ Nous n'allons pas les détailler, puisque cette question ne constituait pas un objet de la recherche.

pareil probablement nous l'avons eue toutes en regardant les enregistrements de nos collègues » ! Malgré les nombreuses similitudes, il y a aussi des différences qui dérivent de la personnalité de chaque professeure. Si nous pouvons parler ainsi d'une grande homogénéité (ou d'une identité commune), il faut également constater qu'il existe plusieurs styles et façons d'être en classe, qui sont explicitées dans les enregistrements (voir à cet égard les transcriptions d'une série d'extraits).

La fonction enseignante possède (encore) chez les habitants des zones rurales (dont les élèves ont intériorisé les valeurs) une haute considération, comme les réponses consignées au chapitre quatre ont mis en relief. Le professeur est respecté socialement, mais on exige de lui en contrepartie de hautes responsabilités : d'un côté, bien faire son travail, garder le contrôle de la classe, imposer une discipline, être préparé pour son travail et capable intellectuellement de le faire ; de l'autre, être compréhensif et être proche de l'élève, l'aider, être juste mais pas trop sévère, aussi être aimable et agréable. Les élèves sont conscients de même que ce travail est dur et exige d'être fait par vocation. Nous avons émis l'hypothèse que ce portrait idéal n'est pas loin de la réalité représentée par les professeures participant au projet : cette idée se correspond en effet à l'image que les professeures ont sur elles-mêmes (voir plus loin). Il est sûr, aussi, que l'attitude des élèves et leurs conditions de vie souvent difficiles poussent les professeurs à se rapprocher continuellement de ce haut idéal !

Une haute considération de la fonction enseignante

La société rurale espagnole conserve ainsi un attachement à des valeurs « traditionnelles », auxquelles nous pensons devoir recourir pour expliquer cette vénération de la profession enseignante : avoir fait des études donne une énorme respectabilité sociale ; les professions intellectuelles sont plus nobles que les professions manuelles ou artisanales ; les gens cultivés doivent montrer l'exemple et être source d'émulation... La réalisation d'études continue d'être, dans ces zones de façon spéciale, un facteur de progrès social et les familles sont disposées à réaliser d'énormes sacrifices pour que leurs enfants puissent faire des études, qui sont le tremplin pour une vie meilleure à leurs yeux.

Le(s) rôle(s) du professeur de langue française

Dans le système éducatif espagnol, le degré d'autonomie pédagogique du professeur est important, mais pas absolu : le professeur doit composer une programmation de classe (pour toute l'année scolaire, et qui contient les différentes unités didactiques), selon les instructions officielles, mais, comme nous l'avons indiqué au chapitre deux, le concept du curriculum semi-ouvert permet une adaptation des contenus et des activités au contexte d'enseignement/apprentissage. Ces programmes sont envoyés à l'Inspection éducative départementale. Ceci dit, les inspecteurs n'interviennent normalement que s'il y a une réclamation de la part d'un élève (ou d'un parent d'élève), et ce sont presque toujours les notes qui suscitent cette démarche (très rare en tout cas). Il faut souligner ainsi qu'on peut voir qu'il y a un grand effort d'organisation et de programmation de ces cours ; tout est disposé pour faire que l'élève suive la leçon, pas à pas, soit avec la lecture d'une phrase, une question qui appelle une réponse, une demande d'approbation de ce qui a été dit... Dans tous les cas, l'enseignant s'investit énormément dans son travail. On n'a pas du tout une impression de léger, de pas sérieux, de pas profond ou trop élémentaire ; mais de labeur consciemment exécutée, comme nous l'avons établi plus haut.

Si le professeur adopte un manuel, cette programmation est plus facile à faire (et à suivre) ; s'il construit son matériel, le travail à ce sujet est très important, et l'effort à réaliser décourage normalement les professeurs, qui se limitent normalement à introduire certains textes/activités dans le manuel choisi. Dans un cas, cependant, il faut dire que les unités didactiques ont été complètement construites de façon personnelle par la professeure (documents et exercices/activités sont réunis dans des dossiers qui sont photocopiés et acquis par les élèves). Dans les trois autres cas, les professeures introduisent fréquemment des documents authentiques de leur « cru » comme complément au manuel, ce qui manifeste un souci pour rester connectés aux sujets d'actualité, de répondre aux attentes des élèves, de les motiver avec des documents « nouveaux ». Il va s'en dire que ce travail exige aussi une grande dose de temps de préparation.

Le visionnement des enregistrements confirme aussi les données obtenues grâce aux enquêtes à cet égard (voir chapitre quatre) : le professeur adopte le rôle de guide, d'animateur ou même de producteur de la situation d'apprentissage (dans le cas où il exploite un document authentique) ; il ne laisse point faire et ne reste pas passif, mais anime constamment le travail des élèves, les incite à parler, les pousse à la parole, les encourage, provoque constamment des interactions personnelles. Nous avons constaté au chapitre cinq qu'il est le point de départ de la parole, des échanges, de ce qui se fait en classe : c'est lui qui parle, qui agit, qui organise le travail, activité par activité, et presque ligne par ligne quand les élèves réalisent un exercice écrit ou travaillent à partir du manuel. Le professeur est ainsi le détenteur du savoir, le déclencheur de la parole ; il est aussi énormément « dirigiste » et centralisateur de l'apprentissage : les élèves sont menés pas à pas dans leur travail. Il se sent responsable des apprentissages des élèves, sauf dans les cas (peu fréquents) où les élèves se désintéressent complètement des études. Nous devons voir là l'un des signes distinctifs de la façon d'enseigner le FLE, en tant que caractéristique (pédagogique) partagée par tous les professeurs.

Ainsi, l'élève est constamment pris en charge par le professeur, et rien ne se fait sans celui-ci : l'élève se limite à « obéir », à suivre patiemment les indications du professeur. Ils adoptent ainsi le rôle qui leur est traditionnellement assigné. Le travail des élèves peut être ennuyant (surtout dans le remplissage des exercices du manuel) et peu créatif ; il n'est jamais pénible, exigeant ou fatigant. L'autonomie et la responsabilisation de l'élève sur son apprentissage, maîtres mots de la réforme éducative espagnole depuis une vingtaine d'années, ne semblent pas avoir été introduites dans les classes.

Nous pouvons compléter ce profil du professeur de français avec d'autres traits, soulignés par l'une des professeures : dans sa manière d'agir, il est tranquille, patient, communicatif, pressant, assez proche des élèves et méthodique, avide de transmettre la langue ainsi la culture françaises (voir le chapitre cinq et aussi plus loin). On peut dire également qu'il est exigeant envers lui-même (par sa propre conscience professionnelle, à laquelle contribue certainement la pression du milieu, qui s'exerce de façon forte dans les zones rurales). Les professeures elles-mêmes qualifient leur métier de la façon suivante : « c'est à la fois intéressant, agréable, dur, frustrant ; il faut être capable d'intéresser les élèves et envisager le travail comme un défi constant. Et pour ce faire, il faut posséder une bonne formation pédagogique de base » (voir chapitre quatre). Il est ainsi, en tant responsable de la discipline, un formateur des comportements des élèves ; en tant que directeur des apprentissages, un guide de vie et de culture ; en tant que

figure d'autorité, un passeur du respect de la hiérarchie sociale. Ils s'investissent ainsi énormément au profit de leurs élèves, dans l'organisation d'activités complémentaires, organisées en dehors du lycée (voyages culturels, visites, échanges...) ou bien comme complément à leurs cours, tel que nous l'avons indiqué dans les chapitres antérieurs. Cette façon d'être professeur correspond de façon globale à l'image sociale du professeur : il est vrai qu'il exerce – surtout dans les zones rurales, où tout le monde se connaît – un rôle d'exemple ; il est une figure d'autorité, respectable, et il doit agir en conséquence ; mais il faut dire aussi que son métier (les enjeux éducatifs, les responsabilités) n'est toutefois pas toujours socialement reconnu.

Nous pouvons observer finalement que, dans les quatre cas, ce sont des femmes : en effet, le métier d'enseignant de français est une profession exercée principalement par des femmes : le pourcentage est plus élevé (74,1 %) que par rapport à l'ensemble des matières (62,4%)²¹ : se consacrer aux langues, dans les divers métiers qui y sont associés (traduction et interprétation, également), est une question surtout de femmes.

Une façon (particulière ?) d'être professeur de français

D'autres questions ont été soulevées à partir de la technique des regards croisés, par exemple :

- le peu de mobilité spatiale que montre l'une des professeures espagnoles : celle-ci explique qu'elle reste sur le devant de la classe lors d'explications adressées à l'ensemble de la classe, et indique que lors d'autres activités (jeu de rôle, correction des exercices), elle se déplace dans la classe ;
- la question de la « disponibilité » des professeures : les commentaires montrent qu'elles toutes se reconnaissent dans un même souci d'aider les élèves en difficulté, même si dans certains cas les exigences du programme et le besoin de compléter la leçon du manuel prévue pourraient indiquer le contraire ;
- la question du programme à suivre : l'une des professeures espagnoles (D.) se montre très soucieuse d'accomplir le programme, et impose un rythme de travail soutenu pour ne pas « perdre de temps » dans des activités de motivation : « le fait d'entrer directement en matière, c'est parce que l'on a un programme à accomplir et on veut bien profiter des cours ». Parfois, ainsi, les professeures tombent dans une certaine routine (on fait les exercices marqués dans le manuel assez rapidement pour « avancer »!).
- la correction ou non des fautes des élèves. Cette question est un indicateur du modèle méthodologique que le professeur a intériorisé. Dans un modèle « traditionnel », toute faute devait être corrigée sur le champ ; dans une « approche naturelle » et « communicative », on considère que l'on ne doit pas freiner la communication, et même que les fautes se corrigent elles seules (cf. les postulats de Krashen). Une professeure espagnole (C.) explique ainsi que : « les élèves sont aidés et corrigés surtout dans leurs productions écrites. Si parfois l'oral n'est pas trop corrigé, c'est justement pour ne pas freiner la parole une fois reprise. Des fois, il vaut mieux les laisser parler ou se tromper avant de couper la parole ».

²¹ Chiffres tirés de : *Mujeres y hombres en España*, Instituto Nacional de Estadística, 2008.

http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/publicaciones/docs/Mujeres%20y%20hombres_09.pdf
[17.09.2009]

- la constatation du très bon niveau de français des professeures espagnoles ;
- la question des consignes de travail : en quelle langue faut-il les donner (en français ou en langue maternelle ?). Des observations externes constatent que parfois les explications données par les professeures espagnoles ne sont pas toujours claires : elles sont données en français, parfois en parlant trop vite (selon leur avis), et aussi parfois, les élèves ne font pas trop attention;
- la question du climat de travail en classe : les professeures espagnoles doivent demander continuellement le silence.

Les constatations faites permettent de poser une conclusion, limitée à l'échantillon étudié : il existe bel et bien une « culture » d'enseignement qui intègre les différences personnelles (caractère, idéologie, formation didactique, styles d'enseignement) dans un moule qui se manifeste par une façon d'être en classe. Être professeur(e) de FLE en zone rurale en Espagne veut dire entre autres choses être disposé(e) à s'investir dans l'ouverture des esprits aux nouvelles réalités (nouvelles technologies, nouvelles façons de concevoir et d'enseigner/apprendre une langue), à jouer le rôle de médiateur culturel, à être agent actif de la modernité, de la compréhension du monde actuel, de la globalisation, du multiculturalisme. Mais aussi, les professeurs (quelle que soit leur nationalité) se sont sentis « égaux »: les professeurs des autres pays ne sont point choqués de voir un professeur espagnol faire un cours de FLE. Il existe une communauté fondamentale, dans les aspects essentiels, du métier « enseignant de FLE ». Même modes didactiques globalement, même sérieux dans l'exercice du métier, mêmes attitudes face aux élèves : disponibilité, gentillesse... Mais aussi, de nombreuses variantes peuvent être constatées, d'ordre personnel (styles, personnalités), mais aussi d'ordre culturel (représentations didactiques, traditions : discipline, respect, façons d'être et attitudes, manière de s'habiller...). Notre étude ne veut ainsi que fournir une série de données et de réflexions à mettre en parallèle avec les études menées par les autres équipes CECA, ce qui permettra de pousser plus loin les analyses sur ce sujet.

En guise de conclusion (et d'ouverture)

EN GUISE DE CONCLUSION

Réflexions sur la méthode de recherche et sur la didactique/didactologie des langues et des cultures

L'objectif de la recherche CECA est de dresser un état de la question sur les modalités locales d'appropriation du français en milieu institutionnel :

« Derrière les discours 'didactiquement corrects', qu'en est-il des modalités locales, collectives et individuelles, d'appropriation du *Français Langue Etrangère* et du *Français Langue Seconde* en milieu institutionnel ? Quels sont les traits constants de ces modalités, à l'intérieur des sociétés ? Au fond, quelle est la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage des apprenants et des enseignants à qui s'adressent les formations méthodologiques dirigées par des institutions francophones et l'édition ? » (cf. Appel à participation au projet CECA, F. Carton, 2011 : 35)

La réunion des études entreprises par les vingt équipes différentes participant au projet permettrait de son côté, dans une étape suivante, d'établir une mosaïque à l'échelle mondiale (puisque ces équipes sont distribuées dans les cinq continents) sur la « culture d'enseignement / culture d'apprentissage » en FLE. Il s'agissait ainsi d'une approche qui devait aboutir sur la constitution d'un discours de description, d'attribution et de catégorisation, à l'intérieur d'un contexte précis d'appropriation du français langue seconde ou étrangère (une structure d'enseignement réglé ou officiel), de la part d'apprenants adolescents. Dans une deuxième étape, l'objectif serait, à travers la mise en rapport des différentes modalités locales, d'établir un cadre général, voire d'ouvrir la voie vers une vision globalisante de la culture du FLE.

Au cours de la mise en œuvre de la première phase de la recherche CECA (années 2007-2009), de l'élaboration de cet ouvrage et de la mise en commun entre équipes lors du Congrès de la FIPF à Québec (2008) et du Colloque de El-Jadida (2011), une série de réflexions et d'interrogations nous sont venues à l'esprit. Elles portent donc sur notre travail (celui de l'équipe CECA-Espagne, tel qu'il s'est déroulé), et nous mettent principalement en cause nous-mêmes ; mais aussi, certaines d'entre elles comportent le besoin d'engager une réflexion commune à toutes les équipes puisqu'elles concernent

la méthode de recherche globale, en elle-même, et mettent en jeu les prochaines phases de la recherche CECA.

Nous nous inspirons pour ce faire des paroles de Ph. Blanchet :

« Dans une recherche qualitative [comme c'est le cas de la recherche CECA], la scientificité des connaissances produites est validée par :

- leur *opérationnalité* (possibilité d'en tirer des interventions dont les effets sont globalement ceux souhaités) ;
- leur *cohérence interne* (entre méthode, observables, analyses, interprétations...);
- leur *cohérence externe* (confrontation avec d'autres données, d'autres connaissances, d'autres interprétations) ;
- leur *discutabilité / acceptabilité* (par d'autres chercheurs, par les acteurs de terrain et les informateurs) » (2011 : 19)

Disons que, à partir de notre expérience de recherche, les deux premières caractéristiques auraient été assurées (opérationnalité et cohérence interne) : certaines observations peuvent nuancer cependant cette assurance. Les résultats de notre recherche n'ont pas été mis à l'épreuve (confrontation avec d'autres données) pour garantir ou démentir leur cohérence externe, et ce n'est donc pas encore le moment d'en parler. La quatrième prémisses dépendant en grande partie des trois premières, c'est dans quelques années aussi que l'acceptabilité des résultats pourra être établie ou pas. Ce sont donc des réflexions concernant les deux premières caractéristiques que nous voulons partager.

a) Une recherche qui a mené aux effets souhaités, mais complexe à gérer collectivement

La recherche CECA, malgré le cadre 'contraignant' des instructions initiales et des protocoles, était appliquée à/dans des réalités très diverses, et donc possédait une possibilité d'ouverture et d'adaptation. La recherche voulait précisément rendre compte de la diversité des modalités locales, mais aussi – c'était la condition même de la possibilité de la recherche – d'établir un cadre commun qui puisse assurer une cohérence commune. La prise en compte des différences contextuelles (l'âge des élèves, le caractère FLE et FLS, traditions et systèmes d'enseignement particuliers des divers pays), qui introduisaient une grande hétérogénéité, faisaient donc partie des préalables et ne posaient pas de problème pour la recherche en elle-même, au contraire : c'est de cela dont il s'agissait. Mais aussi, la recherche était menée à bout par des équipes non homogènes quant à leur formation et leurs intérêts professionnels ou scientifiques, ou encore quant au statut des participants à l'intérieur des équipes (pour simplifier : chercheurs externes, chercheurs-acteurs, acteurs). Dans notre cas, les acteurs ont été également des chercheurs et ont participé à l'analyse des données. Ainsi, les éléments observés (l'objet même de la recherche) ont été déterminés en dernière instance, et au-delà des scripts issus des protocoles, par les focalisations de la recherche – dérivant des théories de référence : linguistique, sociolinguistique et pragmatique, ethnographique, didactique, et avec des contacts les unes avec les autres – que les différentes équipes ont adopté elles-mêmes (peut-être à leur insu, ou de façon inconsciente), étant donné la diversité de leurs formations et des représentations sur ce qu'il était opportun d'établir. Ainsi, de notre côté, nous avons dû assurer, à l'intérieur de notre propre équipe, une formation d'ordre ethnométhodologique et anthropologique : nous ne pouvons pas être sûrs d'y avoir réussi ; nous avons en tout cas pris le chemin. Cela veut dire que les résultats

des différentes équipes ne peuvent pas toutes être situées sur un même plan, puisque des particularités ont surgi non seulement des difficultés et des conditionnements que chaque équipe a connus au cours de la mise en œuvre de l'expérience, mais aussi des présupposés sur la recherche et la méthode de travail mêmes.

Le Comité scientifique était conscient du problème, et les différentes phases du protocole de recherche proposaient de mettre en interaction trois types de « regards » :

- un regard distancié, où l'on sent une préoccupation envers l'objectivité, la scientificité; on obtient ainsi, à partir des données, des faits incontestables, que tout le monde peut voir ;
- une interprétation par rapport au soi : on procède alors à l'implication de l'agent-chercheur et à l'émission d'hypothèses explicatives (par exemple, « c'est ce qui se passe aussi chez nous ») ; attitude propre au courant de recherche connu comme « recherche qualitative » ;
- dans quelques cas aussi, une prise de position qui mène à des jugements sur les comportements observés ou sur la façon de s'y prendre méthodologiquement quant à un point concret d'une technique d'enseignement...

Le positionnement du comité scientifique à l'égard de la diversité dans la façon d'envisager la recherche elle-même nous semble parfaitement raisonnable : les différents discours sont le reflet de conceptions différentes sur ce qu'est un discours scientifique. Loin de regretter une unicité impossible dans l'approche scientifique, force est de reconnaître qu'il n'y a aucun besoin d'homogénéiser les discours, et que, au contraire, la multiplicité d'approches constitue une richesse en elle-même, à partir de la constitution d'un protocole commun de recherche. L'observation du travail mené à bout par les autres équipes, au cours de la formation assurée au Gabon¹, mais aussi à l'aide des regards croisés (Roumanie, Vietnam, Indonésie) nous permet cette remarque, dont il faudra tenir compte pour la mise en rapport des différentes expériences de la recherche CECA².

La recherche CECA a emprunté un chemin qui est à ses débuts : la mise en commun des mémoires de recherche des différentes équipes et de l'ensemble des enregistrements (qui constituent un stock unique de documents « authentiques », autant que peuvent l'être des enregistrements faits *in situ*) va permettre le croisement des regards en directions multiples, la fixation des regards sur des points précis et le prolongement des recherches sur des points pas suffisamment exploités ou dévoilés. Il faudra pour ce faire encadrer chaque recherche d'un point de vue méthodologique strict : la confrontation à d'autres analyses ne pourrait se faire qu'à l'intérieur d'une uniformité de l'approche de recherche. Comment mettre légitimement en rapport des données, des réactions, des réflexions, des interprétations... issues d'approches de recherche différentes ? C'est, croyons-nous, à cette condition que l'on pourra satisfaire à l'exigence d'une cohérence externe et arriver à l'acceptabilité des résultats.

b) Une résistance à se mettre en cause et une retenue à juger l'autre comme marqueurs à prendre en compte

La deuxième réflexion porte sur la cohérence interne de la recherche. Nous sommes convaincus que celle-ci, telle que nous l'avons exposée au cours des chapitres antérieurs,

¹ Cf. Introduction.

² Pour l'ensemble des projets CECA, se reporter à <http://www.ceca.auf.org/>

montre une cohérence entre méthode employée, données observables, analyses et interprétations. Ainsi, les deux protocoles proposés (cf. les scripts correspondants) s'emboîtaient l'un l'autre dans une série de questions (techniques de travail de l'enseignant, échanges...) : l'idée, correcte, était de permettre une objectivation des observations antérieures (obtenues à partir des questionnaires écrits et/ou oraux) à partir des enregistrements vidéo (censés fournir des données « pures »), à partir d'un regard externe (le groupe local de recherche, relayé par l'équipe externe : étape des regards croisés). Nous avons ainsi conclu que le regard externe du groupe (basé sur l'enregistrement vidéo) confirmait globalement le regard interne de chaque acteur-chercheur (basé sur le regard sur soi-même, ou « observation participante »). La cohérence interne de la méthode en était renforcée, mais une interrogation se pose à nous, malgré tout.

Cette technique de travail (la confrontation de regards) a donné peu de résultats, du moins dans notre cas (CECA-Espagne), et selon les expectatives initiales. La confirmation du regard interne (à chaque professeur) par le regard externe (celui du groupe) pourrait cacher une 'incapacité à voir' (on ne peut pas voir si on n'a pas une formation adéquate, ou encore si on n'est pas capable d'objectiver), par la résistance à se mettre en cause personnellement, mais également une retenue, une certaine réticence à « juger » les autres (membres de la même équipe), malgré l'honnêteté intellectuelle et le sérieux qui présidaient aux travaux. Ainsi, il faudrait peut-être modaliser – à l'aide d'un discours marquant le subjectif, le probable ou le constatif (à notre avis, *peut-être, probablement, d'après les données recueillies...*) – certains résultats issus de la technique de l'« observation participante » (puisque l'acteur était associé à l'analyse) dans la phase interne au groupe, et être conscients que ces résultats constituent, certes, une manière de faire individuelle.

Cette interrogation, L. Porcher l'évoquait déjà en 1988, dans le cadre d'une théorie générale sur l'interprétation (1988, p. 92) ; mais aussi H. Garfinkel l'avait formulée posée, quant à la recherche ethnométhodologique (1967), d'un autre point de vue, plus large : ce n'est pas la culture-objet qu'il importe de décrire en tant qu'entité autonome, mais une culture en acte qu'il importe de dévoiler, à l'intérieur même des pratiques et des représentations des acteurs, dont les chercheurs mêmes. Le savoir culturel est inefficace s'il ne se transforme en savoir-faire culturel. C'est la compréhension profonde des processus culturels mis en jeu qui permet la régulation autant des comportements que des échanges communicatifs. Il ne suffit pas d'être membre d'une communauté, de se voir soi-même, de se voir dans le regard de l'autre pour que cette compréhension profonde éclore ; il faut en outre posséder une compétence particulière, autre que didactique. Il faut revenir aux faits, propose Garfinkel, sans se soucier des théories interprétatives : encore faut-il aussi savoir regarder les faits eux-mêmes sans a priori modélisateurs, et savoir déceler comment nous construisons par les mots des rapports culturels, de façon pragmatique. C'est ainsi la question du professionnel et du profane (simple membre) dans toute recherche d'ordre ethnométhodologique (didactique, sociologique) qui est posée.

Cette même interrogation peut être émise à l'égard de la technique des regards croisés entre équipes. Dans notre cas, le visionnement des enregistrements vidéo fournis a permis toute une série de réactions, d'explications, d'explicitations de comportements, de questionnements, de surprises, de reconnaissances... C'est ce qui était prévu, et renforce donc notre conclusion sur la cohérence interne de la recherche.

Mais nous avons aussi l'impression qu'une prudence à mettre l'autre en cause s'est manifestée : on veut éviter de choquer l'autre (professeur) ; on respecte ce qu'il fait, on ne « juge » pas ce qu'il fait (sauf dans quelques cas ponctuels). Il existerait une grande retenue (dans les analyses, dans les réactions) pour ne pas heurter les autres professeurs. Cette remarque est une constatation importante, et peut être considérée comme un 'marqueur' d'une façon d'être professeur. En effet, les réactions de l'équipe espagnole ont également été difficiles à obtenir, et sont prudentes également. Pas toujours, bien sûr : certains incompréhensions et malentendus se sont aussi produits. Malgré cela, globalement, comme nous l'avons indiqué au chapitre six, les équipes montrent une attitude d'empathie, qui leur fait comprendre les problèmes rencontrés par l'autre équipe, ce qui pousse à masquer les critiques. D'un point de vue ethnométhodologique, on pourrait dire que les équipes se caractérisent globalement par l'attitude suivante : on s'interdit une interprétation hâtive de ce qui est vu et décrit, on se limite à constater et à se reconnaître dans l'autre, sans se poser des questions sur les causes, les buts, l'efficacité ou la rationalité des procédures de travail mises en place. Il y aurait ainsi une prolongation du regard « interne », une rencontre sur des terrains connus et communs, qui limite le regard : il existe des choses qui sont vues mais ne sont point remarquées (*seen but unnoticed*, comme dit Garfinkel). Ce qui pose à nouveau la question du professionnel (chercheur) et du simple membre dans toute recherche d'ordre ethnométhodologique (didactique, sociologique).

Ainsi, croyons-nous que cette technique des « regards » d'une équipe à une autre équipe doit être relayée par le visionnement de la part de chercheurs externes, de façon à pousser vers une plus grande objectivation des conclusions : nous sommes nous-mêmes conscients des limitations imposées par l'appartenance à une équipe, par la prégnance de notre regard interne.

c) Mode de faire individuel ou modalité locale d'une culture du français ?

Notre troisième réflexion porte ainsi à la fois sur la cohérence interne (entre méthode, données observables, analyses, interprétations...) et la cohérence externe (confrontation avec d'autres données, d'autres connaissances, d'autres interprétations) de notre recherche. Le passage de notre analyse au statut de « modalité locale, collective d'appropriation du FLE », tel que le prétend le protocole de recherche, est problématique pour nous.

Dans le souci de la cohérence scientifique, nous ne pouvons pas nous empêcher de nous poser les questions suivantes : comment être sûrs que nous avons fait état de l'existence d'une modalité locale (en Espagne ? au sud de l'Espagne ? à Granada ?) de la culture d'appropriation du *Français Langue Etrangère* [...] en milieu institutionnel ? C'est-à-dire, peut-on passer sans plus d'une manière de faire individuelle (chaque cas, chaque participant) à une manière de faire collective (« culture locale ») par simple adjonction des données ? Comment être sûrs de cette représentativité, quand on affirme par ailleurs que chaque étude n'a nulle prétention d'être généralisable, mais qu'elle constitue tout simplement un microcosme particulier ? Et s'il y a des données contradictoires : lesquelles retient-on ? Aussi, à l'aide de quels paramètres (points, éléments, objets observés selon des approches linguistiques, sociolinguistiques, ethnographiques, didactiques...) constitue-t-on cette « culture locale » ? Qu'en est-il des autres langues enseignées (anglais LE, espagnol LM), voire des autres matières : a-t-on

des données pour établir des correspondances et pouvoir conclure que l'enseignement du FLE constitue une « culture » spécifique, ou dans quelle mesure il s'en sépare par des traits individuels ?

Puisque nous nous proposons de contribuer à une appréhension collective de la modalité locale d'appropriation du FLE en Espagne, la confrontation à d'autres données et d'autres interprétations n'est que souhaitable. Nous espérons ainsi que non seulement les résultats obtenus, mais aussi la méthode de recherche utilisée constitueront des points d'assise pour d'autres recherches, car l'établissement de traits constants ou équivalents, au-delà des particularités individuelles, locales ou collectives, n'est possible qu'en fixant des démarches d'analyse et des objets d'analyse sinon identiques, du moins similaires et complémentaires, et donc déterminés à l'avance (quant à leurs fondements, priorités, et donc focalisations). Ce n'est qu'au prix de cette appréhension collective que l'acceptabilité de la modalité locale d'appropriation du FLE pourra être admise par la communauté espagnole des chercheurs et acteurs de notre domaine de recherche.

Aussi, la mise en rapport de notre étude avec d'autres travaux portant sur l'enseignement d'autres matières scolaires est nécessaire : nous avons en tête les travaux sur l'enseignement des mathématiques réalisés par la Commission Internationale de l'Enseignement Mathématique (CIEM), plus connue sous son nom anglais International Commission on Mathematical Instruction (ICMI). À titre d'exemple, l'une des conclusions de ces études est que la démonstration d'un théorème mathématique se fait de la même façon à Shangai ou en France, mais que des différences expliquent les apprentissages divers des élèves : le niveau de concentration, le niveau de discipline, le travail fait à la maison, et finalement la préparation et l'organisation des activités avec des interactions prévues pas à pas (propos de Michelle Artigue, présidente de l'ICMI, recueillis par la presse)³. La définition de la culture du FLE doit se faire dans le rapport aux autres matières, bien sûr !

d) Vers une redéfinition de la didactique-didactologie des langues en rapport à l'anthropologie sociale et culturelle

À partir des difficultés à trouver notre chemin au cours de cette recherche, que nous avons exposées au long de cette étude sous forme d'interrogations ou d'hypothèses, l'une des conclusions principales que nous voulons tirer concerne le besoin d'une redéfinition de la didactique-didactologie vers un au-delà davantage relié aux sciences humaines, dont l'anthropologie sociale et culturelle. La didactique a connu une période, au long de sa constitution en tant que science, où la composante « technique » occupait tout le domaine de la recherche et de la formation : comment enseigner ? comment transmettre ? quel profil professionnel fournir comme modèle aux enseignants ? comment entreprendre la programmation et l'évaluation ? de quelles ressources faut-il se doter ?...

³ Référence : http://www.elpais.com/articulo/educacion/matematicas/identifican/peso/factor/cultural/aprendizaje/elpepusocedu/20091026elpepiedu_1/Tes (26.02.2010)

M. Gourmelin-Berchoud exprime parfaitement cette démarche : « [...] apprendre vite, apprendre utile, apprendre limité (selon des besoins objectifs)... et, pour finir, emprunter au lieu d'acquérir, selon de mot de Paul Valéry. Voilà une façon originale de résoudre les problèmes de l'apprentissage des langues : en les niant, en refusant leur existence » (« Notes pour une sémio-didactique », in L. Porcher (coord.), *op. cit.*, 1996, p. 153).

Ainsi, nos représentations sur ce que c'est qu'apprendre une langue étrangère doivent être redéfinies. Gourmelin-Berchoud propose une formule intéressante :

« C'est pour une part rejouer son rapport au monde et au langage, ré-expérimenter ses stratégies relationnelles et cognitives originelles. Apprendre, pour l'élève comme pour l'enseignant du reste, c'est se mettre en jeu, s'engager, avec des incertitudes, des errances, du temps perdu-gagné-reperdu. Et, en la matière, la rationalisation de l'activité n'est pas à rechercher dans la compression du temps [...], mais dans l'ouverture aux signes et l'écoute de ce qui se joue dans les interactions verbales et non-verbales comme dans le rapport à l'environnement. » (Gourmelin-Berchoud, 1996, p. 153)

Nous exprimerions quant à nous notre propre représentation, en disant que tant que l'apprentissage d'une langue étrangère est assimilé à l'apprentissage d'une autre matière scolaire, quelle qu'elle soit, nous sommes sur une fausse route. La langue étrangère doit être redéfinie comme une compétence à part entière et trouver une identité dans le système scolaire, ce qui est inséparable d'un changement dans l'organisation de son étude (configuration des espaces, âge où l'acquisition débute, taille des groupes, activités d'immersion, regroupements horaires intensifs et extensifs, évaluations...). Les paroles de l'abbé Pluche (1751) continuent d'être d'actualité :

« [aucun de nous ne peut ignorer] qu'une jeune Demoiselle qu'on amène ici de Londres ou de Florence, peut en moins d'un an de séjour parmi nous, sans livres et sans écriture, entendre et parler le François ; au lieu que la plüpart de ceux qui étudient le Latin y perdent les huit et dix ans qu'ils y mettent [...] [1751, p. xvj]

Il n'y a ainsi que deux façons pour apprendre une langue :

« Si vous commencez l'apprentissage d'une langue par la pratique, c'est-à-dire, par la très constante habitude d'entendre puis de répéter des choses bien dites, et qu'ensuite vous affermissiez cet usage par l'étude des règles, par la connaissance de la Grammaire, voilà le vrai chemin. Si vous commencez l'apprentissage par le raisonnement, si sans aucun usage préalable de la langue, vous prétendez sous la direction d'une grammaire passer d'une première règle à celles qui viennent ensuite à la file, et que vous comptiez d'arriver à votre but en fournissant d'un jour à l'autre une tâche de quelques lignes mises par écrit suivant telle ou telle règle ; cette route est bien longue ; elle vous assujettit à de longs détours. Ou vous arriverez fort tard : ou vous n'arriverez jamais : ou vous aurez changé de route. » (1751, p. 40)

Annexe

Transcription d'enregistrements

(extraits)

Code de transcription utilisé par le groupe IDAP¹

P	enseignant
Jean	nom de l'apprenant quand identifié (de préférence modifié pour respecter l'anonymat)
Af	apprenante non identifiée ;
Am :	apprenant non identifié ;
As :	plusieurs apprenants
XXX	inaudible
(rire)	commentaires sur le non-verbal (en italique)
:	allongement de la syllabe
:::	allongement plus long de la syllabe
+	pause
++	pause plus longue
+++	pause au-delà de 5 secondes
↑ ou ?	intonation montante
MAJOR	accentuation, emphase
Ma-jor-do	scansion
<u>Soulignement</u>	
(chevauchements)	majordome
jordome	
major.....	demande d'achèvement (<i>pointillés en gras</i>)

Nous avons uniquement ajouté le texte en rouge pour marquer les paroles en espagnol

¹ *Interactions didactiques et agir professoral* du centre de recherches DILTEC (Didactique des langues, des textes, des cultures) à l'Université Paris III. Code emprunté à F. Cicurel « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser », in *Guide de recherche en didactique des langues : une approche contextualisée*, sous la direction de Ph. Blanchet et P. Chardenet, éditions AUF/EAC, 2010 (sous presse).

Extrait n° 1 : révision de la leçon antérieure

2' 45

Description

Un groupe de 22-24 élèves

Les élèves sont assis en rangs, en groupes de deux tables, normalement ; d'autres travaillent tous seuls.

Ils remplissent les cases vides ou en pointillé (exercice à trous, ou exercice de remplissage) sur leur cahier d'exercices.

Ils ont les yeux baissés sur leurs livres, ils chuchotent entre eux, ils n'ont pas l'air de prêter attention aux explications de la professeure.

Plusieurs élèves n'ont pas apporté leur matériel, et suivent à deux sur un seul cahier d'exercices : une fille (à droite), et deux garçons (au centre, vers le fond), et regardent le cahier des élèves de derrière, tournés vers eux. Un autre élève a devant lui un classeur qui est ouvert : ce n'est pas le cahier de français, mais d'une autre matière ; il sera « découvert » à la minute 25, quand la professeure le questionne, mais elle ne lui dit rien, et reste tout le temps les bras croisés.

Les filles sont assises entre elles, à gauche, et dans la première table devant la professeure ; les garçons sont assis entre eux également.

La professeure se tient debout sur son estrade, descend et monte le gradin, en s'adressant à l'ensemble du groupe-classe.

Transcription

1. P : on va commencer chhss silence s'il vous plaît ++ on va commencer la deuxième séance de l'unité euh quel sale caractère hmm l'autre jour on avait vu la présentation qu'est-ce que vous allez voir on avait vu les objectifs + les objectifs de communication de grammaire etc. on avait fait une présentation complète ET on avait vu le premier document que euh où l'on avait vu des adjectifs pour décrire surtout les adjectifs pour décrire les cheveux le visage ++ le visage et +++ je crois qu'on était justement là hein ? dans le + point sur le visage ++ oui ou non ? ++ (aucune réaction à l'interpellation collective) sur le visage ? oui ++ dans quel point concret ? **qué punto en concreto** ++ la moustache ? il a une moustache ? **Ahí nos quedamos** ? ++

[55']

2. (aucune réaction à l'interpellation collective, sauf une timide ébauche de la part d'une élève) oui

3. P : OUI alors on avait vu il a une moustache une barbe un beau sourire et une jolie bouche + on avait fait la traduction complète ? oui ou non ? ++

4. (timide ébauche de la part d'une élève ou deux) As : non

5. P : non, non alors on était où ? ++ la moustache qu'est-ce que c'est la moustache ?

6. Af : **bigote**

7. P : d'accord + et la barbe ? ça c'est clair hmm UN BEAU SOURIRE ++

8. Af : (une élève lève son visage vers la professeure et répond de façon inaudible)

9. P : VOILÀ faites attention à ça et marquez-le avec un stylo ou avec un feutre (les élèves n'accomplissent pas la consigne) parce que ça change le genre UN BEAU SOURIRE c'est MASculin en français tandis qu'en espagnol c'est ++ **en español cómo es una bonita ...**

10. Af : **Cara**

11. P : donc c'est féminin c'est donc un mot qui change le genre **una palabra que cambia de género eh en español o en francés** après on avait UNE ++ une quoi ? Eh

Sonia une ++

12. Sonia : jolie bouche

13. P : d'accord qu'est-ce que c'est une jolie bouche d'accord qu'est-ce que c'est ++

14. Sonia : (*presque inaudible*) **una boca bonita**

15. P: voilà **una boca bonita diríamos en español no** ? alors ++, après on avait vu une moustache **un bigote + que será** ? ++ qu'est-ce que c'est qu'il est moustachu ? ++ c'est un moustachu celui-là ++

16. (inaudible)

17. P: **lo has dicho ya Lorena qué es ?**

18. Lorena : **bigotudo**

19. P : **bigotudo pues claro bigotudo** et barbu ? de barbe barbu

20. As : **barbudo**

21. P : **barbudo** bien c'est clair non ++ et après +++ (*changement du ton de la voix, légèrement plus haut*) on va voir quels sont les possibles compléments qu'on peut porter sur la tête

Extrait n° 2 : amorce d'une nouvelle leçon

3'30

Description

Un groupe de 8-10 élèves assis en deux rangs de 5 dans des anciennes cabines de laboratoire (avec des séparations verticales entre tables, d'une trentaine de centimètres, qui ne nuisent pas le contact horizontal). Ils suivent tous sur un manuel les consignes de la professeure.

La professeure se tient debout, face au groupe, le livre de texte entre les mains.

Les élèves regardent la professeure quand elle les questionne, mais certains restent les yeux baissés et attendent la réponse des autres.

Ce sont surtout quelques-uns qui participent, qui prennent la parole tout le temps.

Parfois ils montrent des sourires complices avec leurs camarades.

Une élève, au centre, n'a pas apporté son cahier d'exercices et regarde faire ceux d'à côté.

Transcription

1. P : allez vous allez ouvrir le livre (*la professeure feuillette les pages du livre*) à la page 75 page 75 on va commencer l'unité 6 OK (*les élèves sortent leurs manuels et retrouvent la page indiquée*) Tamara (*elle est assise au premier rang à gauche*) Quel est le titre de l'unité 6 ?

2. Tamara : les vacances (*elle prononce les comme si c'était de l'espagnol, avec le s*)

3. P : comment on prononce + LES vacances (*la professeure prononce également le s final*)

4. Af : les vacances (prononciation correcte)

5. Tamara : les vacances

6. P : ah d'accord les vacances (*prononciation correcte*) (*Tamara sourit*) ok qu'est-ce qu'on va apprendre dans cette unité ++ Alice (*assise à côté de Tamara*)

7. Alice : (*Alice fait la lecture du texte du manuel : les objectifs de l'unité*) Raconter les activités pendant les vacances ++ organiser les faits dans le temps et dans l'espace

8. P : et dans le

9. Alice : dans l'espace ++ raconter des projets et des événements futurs (*une fois qu'elle finit la lecture, elle regarde la professeure pour attendre son approbation ou une remarque,*

mais elle a l'air d'avoir bien lu)

10. P : raconter des événements futurs + qu'est-ce que c'est raconter des événements futurs

11. As : +++ (*Réponses impossibles à reconnaître, de la part de deux-trois élèves, qui prennent la parole spontanément*)

12. P : raconter des événements futurs + oui parler de ++

13. As : (*réponses impossibles à reconnaître et monosyllabes, de la part de deux-trois élèves*)

14. P : oui parler des événements + oui mais qu'est-ce que c'est des événements ++des activités ++ par exemple qui se sont passé

15. Af : (réponse impossible à reconnaître)

16. P : ok + euh ++ vous savez qu'est-ce que c'est la météo ?

17. Af : oui

18. P : qu'est-ce que c'est la météo ?

19. Tamara : el tiempo (*réponse spontanée*)

20. P : c'est-à-dire, parler des phénomènes météoro lo giques

21. Af : météorologiques (à voix basse)

22. P : bien tu as lu les quatre points ? ++ tu as lu les quatre points ? +++

23. Tamara : ah ! situer les informations sur la météo

24. P : les informations sur la météo c'est justement ce qu'on vient d'expliquer ++ allez, on tourne la page + on tourne la page et on va voir l'histoire ++ quel est le titre de l'histoire ?

25. Af : c'est le départ des vacances

26. P : c'est le départ + vous savez qu'est-ce que c'est le départ ? (*Jesús ne fait que se retourner sur son sac, comme s'il cherchait quelque chose*)

27. Af : partir

30. P : ca vient ? exactement c'est le + substantif du verbe partir n'est-ce pas ? + c'est le départ c'est quand quelqu'un part le verbe partir ok bien + après le titre il y a un autre petit titre + tu peux le lire Jesús

31. Jesús : qu'est-ce que tu vas faire

32. P : qu'est-ce que tu vas faire ? très bien qu'est-ce que tu vas faire ? quel temps on a employé pour qu'est-ce que tu vas faire ? ++ quel est le temps ? c'est le présent.... ++ quel temps qu'est-ce que tu vas faire ? c'est le présent ++c'est l'imparfait c'est le futur ? ++ qu'est-ce que tu vas faire ? +++

33. Jesús : le futur

34. P : quel futur ?

35. Jesús : le futur proche

36. P : ah d'accord le futur proche comment on construit le futur proche ? comment on construit le futur proche ? ++

37. Jesús et As : avec le **sujeto** et le **verbo** aller

38. As : (plusieurs interventions, sans qu'on puisse identifier les paroles exactes)

39. P : Bon tout le monde pas ensemble alors d'abord on met le sujet après le ++

40. Jesús : le **verbo** aller

41. P : le verbe aller en quel temps ?

42. Jesús : au présent

43. P : au présent plus

44. Jesús : du verbe et l'infinitif

45. P : au présent du verbe à l'infinitif bien alors + quelqu'un peut faire une phrase avec le futur proche ?++ plus fort ++il ne faut pas avoir peur

Extrait n° 3 : première phase d'une leçon

3'15

Description

Une vingtaine d'élèves. Les élèves sont assis en groupes de 2 à 5, autour de tables rondes, au centre desquelles 3-4 postes d'informatique sont installés et qui sont tournés vers les élèves. Les postes sont allumés. Ils n'utilisent point les ordinateurs (dans l'extrait vu), mais une leçon du manuel.

La professeure est debout, se déplace, se rapproche des différents groupes d'élèves, le manuel à la main.

Certains élèves lèvent les yeux quand la professeure fait une question ; la plupart restent les yeux plongés sur le livre.

À un certain moment, deux élèves sourient entre elles

Transcription

1. P : eh+++bonjour ++ouvrez s'il vous plaît le livre à la page +++ ouvrez le livre à la page +++++ page 139 (*bruits d'ouverture des livres*) +++++

[50']

ok page 139 exercice 6 le journal du lycée Molière qu'est-ce que c'est une petite annonce ? vous avez là trois cinq petites annonces ici

2. Af : **pequeños anuncios**

3. P : et qu'est-ce que c'est **pequeños anuncios**? ++ **pequeños anuncios**? **en español existen pequeños anuncios**?

4. Af: Non

5. P : non ++ qu'est-ce que c'est ça? **En lugar de pequeños ++ anuncios no? normales** ok vous avez ici cinq petites annonces hmm ++ dites-moi + **a ver echarle un vistazo** hmm **echarle un vistazo el uno dice** perdu+ livre+ maths++ lundi +mardi + récré + contactez Sonia + est-ce que vous comprenez la petite annonce ? vous comprenez ? est-ce que vous comprenez l'abréviation maths ? + oui c'est quelle matière les maths ?

6. As : **matemáticas**

7. P : mais en français ?

8. As : mathématiques

9. P : les mathématiques ok + et la récré qu'est-ce que c'est la récré

10. As : (*inaudible*)

11. P : mais en français qu'est-ce que c'est ?

12. As : la récréation

13. P : la récréation c'est bien eh +++ annonce petite annonce numéro 2 difficultés en physique appelle Dirk ++ ta ta ta le téléphone appelle par téléphone à partir de 18 + heures + ok + l'abréviation h hmm vous avez ici l'abréviation h c'est pour ++ quel mot?

Para qué palabra? la acabo de decir + h ++ 18 + no? pone la hora 18 con una h eso qué es?

Extrait n° 4 : travail sur des questions culturelles

3'30

Description

La professeure se tient debout face à la classe

Elle a dans ses mains une feuille de papier (un poème de Rimbaud]. Quand elle indique qu'il faut le comparer avec les deux chansons des choristes (vues en classe les jours

d'avant), elle s'approche de sa table, et prend la feuille avec les chansons, qu'elle montre aux élèves.

[articulation claire, débit tranquille]

La salle de classe est organisée en trois rangs de deux tables : 30 places disponibles en tout.

Les élèves sont assis dans le désordre dans la salle de classe : ils sont 12 ; deux fille sont placées sur le premier rang, au centre ; quatre garçons font un petit groupe au centre ; quatre filles sont situées sur le côté des fenêtres, en deux groupes de deux derrière les unes des autres ; et deux autres filles sur le rang de gauche, au milieu du rang

Transcription

1. P : vous avez un poème chttss page suivante le point 8 ++ vous avez un poème de Rimbaud Jesús qui s'appelle l'éternité (*elle montre de son doigt sur la feuille*) +++ L'éternité+ le poème de Rimbaud je vous demande la chose suivante ++ lisez le poème, d'accord ? et quand vous l'avez lu ++ comparez ++ avec la chanson + des Choristes (*elle montre la feuille avec les chansons des Choristes, qu'elle situe à côté de l'autre feuille, en les montrant aux élèves*) d'accord ? **Teníis que leer el poema + y comparar + con las dos canciones que vimos en clase ++**

2. Am : (*quelqu'un prend la parole, en espagnol, et dit quelque chose impossible à reconnaître*)

3. P : **por qué ?** (*elle écoute*) **qué pasa ?** (*elle écoute encore elle fait un signe d'approbation*) **a ver una de estas canciones está inspirada en el poema de Rimbaud** (*elle montre le poème de Rimbaud*) **Rafael por favor tais-toi +++ me tenéis que decir qué ++ cuál de estas dos canciones está inspirada en el poema de Rimbaud + y cuáles son los elementos del poema que os permiten decir que la primera o la segunda canción está inspirada en el ++ en Rimbaud ++ vale? Lo mismo**

4. Af : (*une élève prend la parole et fait une question impossible à reconnaître, puis un autre*) +++

5. P : Rimbaud ++ **Primero el poema luego la canción**

[1'30]

(*les élèves se mettent au travail. La professeure se promène le long des rangs, en répondant aux questions que font certains élèves. Ils parlent entre eux, sans faire trop de bruit. Une élève fait une question, à voix basse, et la professeure se rapproche et lui explique*)

6. P : (*on arrive à entendre*) si ++la chanson +++

(*Elle se rapproche de sa table. L'un des deux élèves du devant lui pose une question et elle répond et se rapprochant de lui*)

7. Af : **qué complicado**

(*On entend un bruit de porte qui s'ouvre. Un élève se retourne pour regarder, et sourit*)

8. Af : (*une élève pose une question à voix haute*): **qué significa** avec + avec + **en el segundo renglón ?**

(*la professeure se rapproche de l'élève qui a fait la question et lui explique à voix basse. Elle passe un certain temps à lui expliquer. Les autres élèves travaillent pendant. L'un d'eux se met debout et de déplace. L'un des élèves jongle avec son matériel scolaire*)

9. Am : **yo ya lo tengo**

10. P : lequel pourquoi ?

11. Am : pourquoi **pues**

Extrait n° 5: communication « naturelle »

5'

Description

Tables en U

Une douzaine d'élèves

Transcription

1. P: allez **vale vamos a hacer el retrato de un personaje vale que lo tenéis aquí** +++++
(*elle montre la photo*)
2. Am: mi abuelo + (*chuchotements en espagnol*)
3. P: **os voy a hacer una serie de preguntas y os toca contestar vale** des questions et des réponses ++ d'accord on suit le tour ++ indiqué + d'accord?
4. Am: d'accord
5. P: allez première question+ première question empezando +++ (*elle fait un geste pour désigner un côté des tables qui est suivi de rires*) quel âge qu'il a ? ++
6. Am (*non identifié*): Cinquante
7. P: quel âge il a ++ **qué significa**
8. As: **cuarenta**
9. Am: Il a++ soixan++ soixante
10. Am: soixante ans (l'élève d'à côté)
11. Am: soixante ans (le premier élève)
12. P: vous êtes d'accord ? il a soixante ans ? plus ou moins ? (geste pour indiquer que c'est plus ou moins)
13. As: oui
14. P: numéro 2 qu'est-ce qu'il porte ? ++ qu'est-ce qu'il porte ?
15. Am: deS lunettes (c'est le tour de l'élève d'à côté) (prononciation du comme en espagnol)
16. P: qu'est-ce qu'il porte
17. Af: une cravate
18. P: qu'est-ce qu'il porte +++++ on a dit des lunettes une cravate +++
19. Af: (*quelqu'un souffle une chemise à voix basse*) +++une chemise
20. P: une chemise++++
21. Af: il a ++il a +**cómo se dice chaqueta ?** ++
22. P: la veste
23. Am: manteau
24. Af: la veste
25. P: il a une veste
26. Af: hmm ++une cravate
27. P: La cravate on l'a déjà dit ++ [rires] Le physique qu'est-ce qu'il porte ? +++++
(*les élèves interviennent à tour de rôle, selon la consigne donnée ; chacun dit une chose différente*)
28. Af: il a des cheveux courts++ (*prononciation : co-urts*)
29. P: il a des cheveux courts
30. Af: il a une moustache
31. P: il a une moustache
32. Af: il a grand
33. P: bien il est grand non il a il est grand

34. Am : Il a les cheveux frisés (*rires*)
35. P : lisses il a les cheveux lisses
36. Am : je ne sais pas
37. P : tu ne sais pas oui ! les yeux....
38. Am : les cheve- uX (*prise de parole spontanée ; prononciation comme en espagnol*)
39. Af : Les yeux verts
40. P : Oh là là
41. Af : il a une moustache
42. P : il a une moustache on l'a déjà dit
43. Af : il a +++ **pues** il a de grandes oreilles
44. P : il a les cheveux courts **si no hay nada** d'accord +++++ chtss Je change la question +++++ (*interruptions à cause des paroles des élèves*) chtss
45. Am : chtss s'il vous plaît
46. P : quelle le est sa profession ? qu'est-ce que c'est sa profession+++
47. As : médecin
48. P : il est médecin
49. Af : écrivain
50. P : il est écrivain
51. As : pharmacien, docteur
52. P : il est pharmacien
53. Am : comment ça se dit **arquitecto**
54. P : maçon + **puede ser albañil** ?
55. As: **NO** **porqué** **porque** **lleva chaqueta y corbata**

Bibliographie

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES¹

- Bakhtine, M. [1965] 1970. *L'œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la Renaissance*. Paris : Gallimard.
- Bénédict, G., J. Humbert. 1950. « Qu'est-ce que le vocabulaire fondamental ? », *Bulletin Pédagogique*. Organe de la Société Fribourgeoise d'Éducation et du Musée pédagogique, n° 10, 200-204.
- Blanchet, P., P. Chardenet (dir.). 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Button, G., 2001. « L'ethnométhodologie est-elle constructiviste ? », in M. de Fornel et al. (dir.), p.161-174.
- Byram, M. 1992. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier-Hatier.
- 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative competence*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, M., M. Fleming. [1998] 2001. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid : CUP.
- Byram, M., B. Gribkova, H. Starkey. 2002. *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Carette, E., F. Carton, M. Vlad. 2011. *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA*. Grenoble : PUG.
- Carton, F., 2011. « Le protocole de recherche », in E. Carette et al., p. 21-45.
- Castellotti, V., D. Moore. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cefai, D., N. Depraz (2001), « De la méthode phénoménologique dans la démarche ethnométhodologique », in M. de Fornel et al. (dir.), 2001, p. 99-119.

¹ Nous limitons les références aux sources citées au long de l'ouvrage.

Chervel, A., 1988. « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'Éducation*, n° 38, p. 59-119.

Chevallard, Y., 1985. *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe, (2008), Bruxelles, Réseau Eurydice. <http://www.eurydice.org>.

Chiss, J.-L. (2007). « Directions actuelles de la didactique des langues et des cultures. Le français dans l'horizon du plurilinguisme ». Conférence prononcée lors du XVI^e Congrès brésilien des professeurs de français, João Pessoa, 4-9 nov. 2007. http://www.fbpf.org.br/cd2/conferences/jean_louis_chiss.pdf [01.04.2010].

Chnane-Davin, F. (dir.). *Le français langue seconde en milieu scolaire français. Le projet CECA en France*. Grenoble : PUG.

Chnane-Davin, F. ; Cuq, J.-P. coord. 2008. *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*. Paris : CLE International.

Cicurel, F., 2001. « Quand le français professionnel est l'objet de l'interaction », *Les Carnets du Cediscor*, n° 7, 21-36.

-2002. « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Aile*, n° 16. <http://aile.revues.org/document801.html> [01.04.2010].

Cicurel, F., 2011. « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser », in P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), p. 323-335.

Cicurel, F., E. Blondel (dir.). 1996. « La construction interactive des discours en classe de langue », *Les Carnets du Cediscor*, n° 4.

Cortès, J. et al. (coord.). 2009. *Faire vivre les identités francophones*. Actes du XII^e Congrès mondial de la FIPF tenu à Québec les 21-25 juillet 2008, 3 vols.

Coste, D., 1986. « Didactique et diffusion du français langue étrangère. Questions de priorité par D. Coste », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 64, p. 17-30.

-1994. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Hatier/Didier.

Coste, D., D. Moore, G. Zarate. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Coste, D. ; D. Moore. 2001. « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage », in D. Moore (ed.), 2001, p. 101-131.

Cuq, J.-P. (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international, Asdifle.

Cuq, J.P., I. Gruca. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Datos y cifras de la educación. 2010-2011. 2011. Madrid : BOCM, Publicaciones de la Consejería de Educación.

Datos y cifras, curso escolar 2010-11. 2012. Madrid : Ministerio de Educación.

Degremont, J.-F., 1989. *Ethnométhodologie et innovation technologique : Le cas du traitement automatique des langues naturelles.* Thèse de doctorat, Université de Paris, 7.

<http://www.vadeker.net/corpus/degremont/thesejfd.htm> [05.04.2010]

Encyclopaedia Universalis. Version électronique.

Fornel, M. de, A. Ogien, L. Quéré (dir.). 2001. *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale.* Paris : La Découverte.

Gajo, L. ; L. Mondada. 2000. *Acquisition et interaction en contextes.* Fribourg : Éditions Universitaires.

Galisson, R., 1980. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères.* Paris : CLE International.

-1986. « Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) », *Études de linguistique appliquée*, n° 64, p. 39-54.

-1989. *Lexique, langue et culture.* Paris : CLE International.

-1991. *De la langue à la culture par les mots.* Paris : CLE international.

Galisson, R., D. Coste. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues.* Paris : Hachette.

Garfinkel, H., 1967. *Studies in Ethnomethodology.* Englewood Cliffs (N.J.) : Prentice Hall.

-[1996] 2001. « Le programme de l'ethnométhodologie », in M. de Fornel *et al.* (dir.), p. 31-55.

Goetz, J. P. ; M.D. Lecompte. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid : Morata.

Gougenheim, G. *et al.* 1956. *L'élaboration du Français élémentaire.* Paris: Didier.

Gourmelin-Berchoud, M., (1996). « Notes pour une sémio-didactique », in L. Porcher (coord.), p. 152-160.

Grebe Vicuña, M.E., 1990. « Etnomodelos: una propuesta metodológica para la comprensión etnográfica », *Revista de Sociología*, n° 5.

Guillaume, G., 1973. *Principes de linguistique théorique.* Québec/Paris : PUL.

Haugen, E., 1972. *The Ecology of language : Selected Essays.* Stanford : Stanford University Press.

Henmon, A.C., 1924. *French Word Book Based on a count of 400.00 running words.* Université de Wisconsin : Madison, Bureau of Educational Research.

Herskovits, M.-J., 1967. *Les Bases de l'anthropologie culturelle.* Paris : Payot.

Hymes, D., [1972] 1984. *Vers la compétence de communication.* Paris : Hatier-Crédif.

Ishikawa, F., 2008. « La description du contexte didactique et des enseignants/apprenants : une approche ethnométhodologique des pratiques langagières en classe de langue », *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 3, p. 67-80.

Jodelet, D., [1989] 2002. *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

La Educación en Andalucía 2010-2011. Sevilla : Consejería de Educación.

Laplantine, F., [1987] 2001. *L'Anthropologie*. Paris : Payot & Rivages.

W.-F. Mackey, W.-F., 1967. *Language teaching analysis*. Bloomington : Indiana UP.

Lévi-Strauss, Cl., [1958]1974. *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.

Matthey, M. (ed.), 1997. *Les langues et leurs images*, Neuchâtel : IRDP éditeur.

Merleau-Ponty, M., 1945. *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.

Moore, D. (ed.). 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthode*. Paris : Collection Crédif-Essais, Didier.

Ogien, R., 2001. « L'idiot de Garfinkel », in M. de Fornel et al. (dir.), p. 57-74.

Olivieri, Cl., 1996. « La culture cultivée et ses métamorphoses », in L. Porcher (coord.), p. 8-18.

Paradise, R., 1994. « Etnografía : ¿técnicas perspectiva epistemológica ? », in M. Rueda et al. (coord.), p. 73-81.

Pekarek, S., 1997. « Images contrastées en classe de français L2 : compétences et besoins langagiers des élèves-apprenants », in M. Matthey (ed.), 1997, p. 203-210.

-2000. «Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives», *Aile*, 12.

<http://aile.revues.org/document934.html>.

Pluche, abbé. 1751. *La mécanique des langues*. Paris : Chez la veuve Estienne&Fils.

Porcher, L., 1988. « Progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 69, p. 91-100.

-(coord.). 1996. Cultures, culture. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, janvier 1996.

Puren, Ch., 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan.

Rockwell, E., 1980. *La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa*. Mexico : DIE.

-1991. « Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina », *Perspectivas*, XX1, 2.

-1992. « Los usos magisteriales de la lengua escrita », *Nueva antropología*, XII, 42, p. 43-55.

Rueda, M. et al. (coord.). 1994. *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*. Mexico : CISE-UNAM

- Sercu, L., 2001. « Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural », in M. Byram et M. Fleming, p. 254-284.
- Suso López, J., 2006. *De un "Niveau-Seuil" au "Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Granada : EUG/UAB.
- (coord.), 2010. *Plurilinguisme et enseignement des langues en Europe*. Granada : EUG
- 2011. « Interaction en classe et enseignement-apprentissage des langues », in P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), p. 317-322.
- Suso López, J., M^a E. Fernández Fraile. 2001. *La didáctica de la lengua extranjera: Fundamentos teóricos y análisis del currículo de lengua extranjera (Educación Primaria, ESO y Bachillerato)*. Granada : Editorial Comares.
- Suso López, J. et al., 2009. « Langue française, diversité culturelle et linguistique: culture d'enseignement et culture d'apprentissage [...] », in J. Cortès et al. (coord.), III, p. 1485-1493.
- Swiggers, P., 1998. « Aspects méthodologiques du travail de l'historien de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde », *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, 21, p. 34-52.
- 2010. « Les enjeux de l'enseignement des langues aux temps modernes : dimensions ludique, politique et idéologique de la didactique et de la didactologie », in J. Suso López (coord.), p. 79-123.
- Vander Beke, G.E., 1929. *French Word Book*. Vol. XVI, Publications of the American and Canadian Committees on Modern Languages. New York : Macmillan Co.
- Velasco, H., A. Díaz de Rada. [1997] 2006. *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid : Trotta.
- Watson, R., 2001. « Continuité et transformation de l'ethnométhodologie », in M. de Fornel et al. (dir), 2001, p. 17-30.
- Zarate, G., 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
- 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

TABLE DES MATIÈRES

■ 11

Introduction

■ 17

Chapitre 1. Le projet CECA-Espagne. Questions de méthode

- 17. Présentation
- 19. La culture en tant que « concept didactique »
- 25. La méthode de recherche
 - 25. La didactologie/didactique des langues
 - 31. Didactologie/didactique des langues et ethnométhodologie
 - 33. La perspective de recherche ethnographique
 - 39. Le dispositif de recherche mis en place

■ 47

Chapitre 2. Contexte socio-institutionnel et éducatif

- 47. Le système éducatif espagnol
- 50. L'enseignement des langues étrangères dans le sud de l'Espagne (l'Andalousie et Castilla-la-Mancha)
- 58. Les établissements scolaires participant au projet. Contexte socioculturel, conditions matérielles de travail et ressources
- 62. Les enseignantes participant au projet

■ 67

Chapitre 3. Langues utilisées et répartition oral/écrit

- 67. Profil linguistique des élèves
- 68. Langues utilisées au lycée : usages, représentations, interférences
- 71. Place de l'oral. De quel oral s'agit-il ?
 - 71. Parole du professeur
 - 73. Parole des élèves
 - 75. Types d'oral
- 76. Place de l'écrit
 - 76. Genres d'écrit qui sont proposés en compréhension
 - 77. Genres d'écrit qui sont proposés en expression
- 78. L'utilisation du tableau, du manuel, du cahier d'exercices

■ 83

Chapitre 4. Rôle de l'enseignant, rôle de l'élève : recueil de représentations

- 83. Remarques quant à la passation de la consigne, le dépouillement et l'analyse des réponses

- 86. L'image du professeur
- 88. L'image de l'élève
- 90. Représentations sur la notion « apprendre le français »
- 91. Représentations sur la notion « enseigner le français »
- 92. Annexe

■ 101

Chapitre 5. Contenus et pratiques d'apprentissage et d'enseignement

- 101. Manuels utilisés et contenus
 - 102. Éléments culturels relatifs à la France
 - 102. Éléments de culture générale
 - 102. La Francophonie
 - 103. Éléments relatifs à la civilisation, aux problèmes sociaux, aux modes de vie
 - 103. Problématique interculturelle
- 104. Pratiques d'apprentissage et pratiques d'enseignement
 - 104. Usages et représentations à l'égard des manuels
 - 105. Démarche didactique et techniques de travail
 - 106. Les modes de travail en classe

■ 121

Chapitre 6. Ethnographie de la salle de classe

- 121. L'organisation du lieu de travail
- 124. Les interactions en classe de FLE
 - 126. Enjeux linguistique et sociolinguistique des rapports d'interlocution
 - 130. Enjeux pédagogiques des interactions
 - 131. Enjeux socio-psychologiques : mise en rapport des subjectivités
- 133. Les représentations sociales dans l'enseignement et l'apprentissage du français
 - 133. Représentations sociales sur la langue française en Espagne
 - 135. Les contenus à enseigner et à apprendre : l'idéologie du français
- 142. Les comportements et les attitudes des élèves
- 146. La figure de l'enseignant de langue étrangère

■ 153

En guise de conclusion (et d'ouverture)

Réflexions sur la méthode de recherche et sur la didactique/didactologie des langues et des cultures

■ 163

Annexe

Transcription d'enregistrements

■ 173

Bibliographie

GERFLINT

17, rue de la Ronde Mare, 27240 Sylvains-Les-Moulins - France

Pôle éditorial : Sophie Aubin

Conception graphique : Laurent Pochat

<http://www.gerflint.eu>

Imprimé sur les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

